



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo André da Silva Martins Fernandes

**Formação em Comunicação Aumentativa e
Alternativa dos Profissionais de Intervenção
Precoce: um Estudo Qualitativo na Região
Norte de Portugal**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo André da Silva Martins Fernandes

**Formação em Comunicação Aumentativa e
Alternativa dos Profissionais de Intervenção
Precoce: um Estudo Qualitativo na Região
Norte de Portugal**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Anabela Cruz dos Santos

outubro de 2014

Nome: Hugo André da Silva Martins Fernandes

Endereço eletrónico: kukas.barcelos@gmail.com
Telefone: 964057121

Nº do Cartão de Cidadão: 09208681

Dissertação de Mestrado: Formação em Comunicação Aumentativa e Alternativa dos Profissionais de Intervenção Precoce: um Estudo Qualitativo na Região Norte de Portugal

Orientadora: Doutora Anabela Cruz dos Santos

Ano de conclusão: 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo contou com o apoio e incentivo de várias pessoas, às quais deixo aqui o meu agradecimento.

Em primeiro lugar, à Doutora Anabela Cruz dos Santos pelos saberes que me transmitiu e por ter acreditado neste estudo. A todos os docentes deste mestrado em especial à Professora Ana Maria Serrano pela forma como transmite a sua paixão por esta área de estudo e à Doutora Ana Paula da Silva Pereira por todos os incentivos.

A todos os que ao longo da minha formação me inculcaram os saberes e o gosto pela área da comunicação aumentativa e/ou alternativa.

A todas as participantes que se mostraram disponíveis e interessadas em participar neste estudo.

A todos aqueles que, de qualquer forma, me incentivaram e acreditaram ser possível concluir este estudo.

À Família APACI que faz de mim o profissional que sou.

À Carina e Elisabete, colegas que comigo encetaram esta caminhada, pelo incentivo, partilha e colaboração.

À Mary, porque eu sei que está sempre lá.

Aos meus pais e irmãos que sempre me incentivaram a apostar “nestas coisas”.

À Glória pela inextinguível compreensão que não me deixou desistir.

À Matilde, Gustavo e Martim razão de ser de tudo o que faço e a quem dedico este trabalho.

RESUMO

A capacidade de comunicar permite criar oportunidades de interação, influenciar o comportamento de outros e através disso exercer controlo sobre o meio ambiente da pessoa. Este facto, requiere da parte dos profissionais de Intervenção Precoce (IP) um conjunto de competências para intervir junto de crianças com perturbações da comunicação.

Este estudo tem por finalidade conhecer as perspetivas dos profissionais de Intervenção Precoce (IP) sobre a sua formação no âmbito da Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA).

Neste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa através da entrevista semiestruturada para a recolha dos dados. Nesta investigação participaram seis profissionais da educação e da saúde que exercem funções em contextos públicos e particulares com crianças entre os 0-6 anos.

Analisadas as perspetivas dos profissionais, as conclusões obtidas neste estudo são as seguintes: a) os participantes são unânimes em considerar a formação em CAA como fundamental para uma adequada intervenção junto de crianças utilizadoras de Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação (SAAC); b) consideram a formação que possuem insuficiente para intervir adequadamente junto de crianças com perturbações da comunicação graves; c) consideram que todos os profissionais que intervêm com as crianças devem participar na implementação dos SAAC; d) os participantes atribuem um papel fundamental ao trabalho em equipa, que inclui a família; e) consideram que a falta de tempo para formação e o trabalho em equipa impede que a sua intervenção seja adequada; f) a implementação de CAA com crianças com perturbações da comunicação graves proporciona um conjunto de benefícios para aquelas e suas famílias. Em suma, este estudo contribui para uma análise da formação dos profissionais de IP ao nível da CAA e das dificuldades que estes mencionam na intervenção com crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE) que apresentam perturbações da comunicação graves.

Keywords: Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa; Intervenção Precoce; Formação; Estudo qualitativo.

ABSTRACT

The ability to communicate enables you to create opportunities for interaction, influence others behavior and thereby perform control over a person's environment. This requires a set of competencies by the Early Intervention professionals (EI) in order to promote an efficient intervention with children with communication disorders.

This study allows understanding the perspectives of Early Intervention professionals (EI) on their training in the field of Augmentative and Alternative Communication (AAC).

In this study, a qualitative methodology was used through a semi structured interview for data collection. This investigation involved six education and health professionals who work in public contexts and individuals with children aged 0-6.

After analyzing the professionals perspectives the conclusions reached in this study are as follows: a) the participants are unanimous in considering the AAC training as fundamental to an appropriate intervention with children who used Augmentative and Alternative of Communication Systems (AACS); b) the participants consider the training they have insufficient to work appropriately with children with severe communication disorders; c) they consider that all professionals who intervene with children should participate in the implementation of the AACS; d) the participants recognize the key role of teamwork which includes the family; e) they consider that the lack of time for training and teamwork prevents an efficient intervention; f) the implementation of AAC with children with severe communication disorders provides a set of benefits not only for them but also for their families. To conclude, this study contributes to an analysis of EI professionals training within the AAC and the difficulties they mention in the intervention with children with Special Educational Needs (SEN) with severe communication disorders.

Keywords: augmentative and alternative communication; Early Intervention; Training; qualitative study.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	17
1. Intervenção Precoce.....	17
2. Conceitos de Comunicação, Linguagem e Fala	21
2.1 Perturbações da Comunicação.....	24
3. Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA).....	25
3.1 Descrição dos SAAC – Sistemas de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa	27
3.1.1 SAAC sem ajuda.....	28
3.1.2. SAAC com ajuda	29
3.1.3. Tecnologias de Apoio	37
4. Formação dos Profissionais.....	55
4.1 Trabalho em Equipa	62
5. Mitos da CAA.....	66
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	73
1. Opção metodológica	73
2. Desenho do Estudo	76
2.1 Contexto	76
2.2 Participantes.....	76
2.3 Instrumento de recolha de dados	78
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	79
2.5 Procedimentos de apresentação e discussão de resultados	80
2.6 Confidencialidade: O anonimato e privacidade dos participantes	81
2.7 Critérios de confiança.....	81
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	83
1. Apresentação dos resultados: As perspetivas individuais	83
2. Apresentação dos resultados: Cruzamento e Discussão das Perspetivas das participantes	108

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Símbolos pictográficos para a comunicação (SPC) (Fernandes,2009).	33
Figura 2 - Pictogram ideogram communication (PIC) (Ferreira et al., 1999)	34
Figura 3 - Bliss (Ferreira et al., 1999).....	37
Figura 4 - Dispositivos de baixa tecnologia (Lima, 2009)	40
Figura 5 - Dispositivos de baixa tecnologia (APACI, 2008)	40
Figura 6 - Quadros transparentes em forma de ETRAN (Marques, 2009).	41
Figura 7 - Digitalizadores de fala (Anditec, 2014)	43
Figura 8 - Manípulos / Switch (Anditec, 2014).....	44
Figura 9 - Ratos adaptados (Anditec, 2014)	45
Figura 10 - Joystick e Trackball (Anditec, 2014)	45
Figura 11 - Tobii I-Series (Tobii, 2014).....	46
Figura 12 - Pceye Go (Anditec, 2014)	46
Figura 13 - Boardmaker (CNA, 2014)	47
Figura 14 - Speaking Dynamically Pro (Anditec, 2014).....	48
Figura 15 - Grid 2 (Anditec, 2014)	49
Figura 16 - Vox4all (Imagina, 2014).....	50
Figura 17 - SICAM (Anditec, 2014)	51

INTRODUÇÃO

“Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade para comunicar, porque com ela depressa recuperaria tudo o resto”

Daniel Webster

A importância da comunicação para o ser humano refletida na frase de Daniel Webster é consensual. Essa importância é tal que se reflete, entre outros, nos processos de interação e socialização, na autoestima, saúde e bem-estar (Nunes, 2001).

A capacidade de comunicar permite o controlo sobre o meio ambiente da pessoa, e cria oportunidades de interação (Nunes, 2001). Como muito do que aprendemos depende da interação, a comunicação torna-se a chave da aprendizagem (Downing, 2005). No entanto, algumas pessoas não têm acesso ou controle completo sob as diversas formas como a maioria comunica (Downing, 2005). Essas perturbações da comunicação têm consequências em todas as situações de vida nomeadamente nos processos de aprendizagem (Von Tetzchner & Martinsen, 2000) o que, porém, não significa que essas pessoas não tenham necessidades e desejos nem lhes retira o direito de os comunicar (Downing, 2005).

Face a esta realidade torna-se evidente a urgência de dotar as crianças com perturbações da comunicação (PC), de meios alternativos e/ou alternativos de comunicação. Entramos, assim, no campo da Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA).

Porém, os recursos técnicos e materiais, por si só, não respondem às necessidades dessas crianças. Há que dispor de serviços e profissionais com competências e formação nesta área de intervenção para que, como interlocutores privilegiados, a par da família e com esta, encontrem os meios mais adequados para proporcionar à criança todas as oportunidades que a comunicação lhe oferece.

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009, a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) reflete a preocupação com o direito à participação e inclusão social de crianças com alterações nas estruturas ou funções do corpo.

Os serviços de Intervenção Precoce (IP) alicerçam-se num trabalho transdisciplinar que inclui um conjunto diversificado de profissionais provenientes de diferentes áreas disciplinares.

FINALIDADE, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS

A finalidade deste estudo é a de conhecer a formação dos profissionais de IP em CAA e compreender as suas perspetivas sobre a mesma.

Assim, tive como objetivos conhecer e analisar as perceções das participantes sobre: a) o seu percurso e formação em CAA; b) os conceitos de CAA e c) a utilização de SAAC na sua prática profissional.

Este estudo pretende contribuir para o aprofundamento desta temática e simultaneamente da reflexão sobre a pertinência da mesma. Ao mesmo tempo poderá contribuir para o desenvolvimento da investigação na área da CAA em contexto de IP.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

A apresentação deste trabalho foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico. É realizada uma revisão da literatura onde são abordados alguns temas considerados importantes como suporte teórico ao estudo.

Inicialmente é abordado o tema da Intervenção Precoce, as alterações sofridas recentemente, os seus princípios e a legislação. É também realizada uma breve referência aos conceitos de Necessidades Especiais (NE) e Inclusão.

Numa segunda fase é abordado o tema da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como resposta a perturbações da comunicação de crianças com idade de IP com descrição de alguns sistemas e tecnologias de apoio.

Como cerne deste estudo é analisada a formação em CAA dos profissionais de IP com alusão ao trabalho em equipa. Por fim, foi considerado pertinente analisar um conjunto de mitos acerca da CAA.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia de investigação utilizada neste estudo começando por fazer a descrição das características da metodologia qualitativa. Seguidamente é apresentado o desenho do estudo que inclui a análise de questões relacionadas com a escolha dos participantes, a recolha de dados,

instrumento de recolha e contexto da mesma, procedimento de análise de dados e os procedimentos de apresentação e discussão dos resultados. São, ainda, apresentados os critérios e técnicas utilizadas para dar credibilidade científica ao estudo.

O terceiro capítulo refere-se à apresentação dos resultados do estudo organizado em duas partes onde na primeira são apresentadas as perspetivas individuais das participantes e, numa segunda parte, é apresentado o cruzamento dos resultados obtidos de acordo com as categorias de análise definidas, com o objetivo de verificar as semelhanças e diferenças entre as participantes, analisando-as e interpretando-as, à luz da investigação realizada.

No quarto capítulo apresentamos as conclusões retiradas deste estudo, suas limitações e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. Intervenção Precoce

A Intervenção Precoce (IP) constitui uma temática contemporânea da educação especial, atenção de investigadores, educadores e outros profissionais que direta ou indiretamente trabalham nesta área.

Também em Portugal merece cada vez maior atenção impulsionada, primeiro, pelo Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de outubro, que Brandão (2007) considera como um “conjunto de regras conceptualmente enquadradas no que se consideram as práticas recomendadas em intervenção precoce” (p. 1) e, mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, com a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Segundo este Decreto-Lei, o SNIPI consiste num “...conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento” (artigo 1º).

De acordo com o referido decreto-lei (artigo 4º), os objetivos do SNIPI são:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de Intervenção Precoce na Infância (IPI) em todo o território nacional;
- b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

Este decreto-lei reconhece a importância de acionar as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas o mais precocemente possível, visto que promove uma maior participação autônoma das crianças na sua vida social e pode diminuir as limitações funcionais de origem.

Guralnick (2005b) acentua que os primeiros anos constituem uma janela única de oportunidades que possibilita modificar as trajetórias do desenvolvimento das crianças.

Assim, podemos definir a IP como “um conjunto de serviços, apoios e recursos prestados nos diferentes contextos de vida das crianças dos 0 aos 6 anos com deficiências ou incapacidades, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como das suas famílias” (Almeida 2010, p. 12). Segundo Shonkoff e Meisels (2000b) estes serviços visão promover o bem-estar e a saúde infantil, fortalecer as competências emergentes, minimizar atrasos de desenvolvimento, atenuar deficiências existentes ou emergentes, evitar o agravamento funcional e promover um adequado funcionamento global da família.

Procuram-se alcançar os objetivos da IP proporcionando serviços de âmbito desenvolvimental, educacional e terapêutico às crianças, em simultâneo com um apoio prestado às suas famílias planeados em conjunto com estas (Shonkoff & Meisels, 2000b).

Estes serviços devem assentar numa relação em que aqueles e a família se tornam parceiros com o propósito de apoiar os padrões de interação familiar que melhor promovem o desenvolvimento da criança e melhorem a qualidade de vida desta e da família (Guralnick, 2001).

Na mesma linha, Guralnick (2005a), Shonkoff e Meisels (2000a), Serrano e Pereira (2011) referem que, nos últimos anos, a IP sofreu avanços significativos consequência de influências práticas e teóricas que chegaram, hoje, a uma implementação de práticas que assentam numa perspetiva sistémica, ecológica e centrada na família.

O foco de atenção deixou de ser exclusivamente centrado na criança, para passar a ser centrado na criança e sua família (Almeida, 2009; Serrano & Abreu, 2010). Isto significa que, se inicialmente o nosso alvo de atenção era a criança, à medida que fomos considerando estas diferentes variáveis do desenvolvimento e compreendendo

o papel das crianças e do seu papel nas famílias, a importância dos pais e da família tornou-se preponderante (Serrano & Abreu, 2010).

O desenvolvimento da criança é influenciado por diversas variáveis e são estas que têm movido um processo contínuo de descoberta. É esta perspectiva que dá a visão alargada e que deve ser o foco da IP (Serrano & Abreu, 2010).

Esta perspectiva de considerar o conjunto de variáveis que influenciam o desenvolvimento da criança, leva a depararmo-nos com a necessidade de olhar para o contexto comunitário onde a família se insere e a considera-lo foco da nossa intervenção (Serrano & Abreu, 2010; Simeonsson, 1996).

Pereira e Serrano (2010) referem, por sua vez, que “a família constitui a componente chave para uma intervenção eficaz” (p. 5).

Indissociáveis da IP são os conceitos de Necessidades Especiais (NE) e Inclusão. Segundo Correia (2008), entende-se por crianças com NE as crianças em risco educacional, sobredotadas e com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As crianças em risco educacional são, segundo o mesmo autor, aquelas que, devido a fatores pessoais, ambientais e emocionais ou socioeconómicos, podem vir a experimentar insucesso escolar (e.g. álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso e ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis). Os alunos com NEE “são aquelas que, por exibirem determinadas condições específicas (e.g. perturbações do espectro do autismo, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento, perturbações da linguagem e comunicação e multideficiência), podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional” (Correia, 2008, p. 45). O mesmo autor (2008) refere que o processo de inclusão de alunos com NEE deve ser considerado como “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (p. 9). Esta definição baseia-se no pressuposto que o aluno deve manter-se na classe regular, com exceção daquele que não tendo assegurado neste contexto o sucesso académico e social frequenta um ambiente mais eficaz. Para tal, devem ser consideradas as características e necessidades do aluno e este deve ser

visto na sua totalidade, considerando-se o seu desenvolvimento acadêmico, sócio emocional e pessoal (Correia, 2008).

A inclusão na infância incorpora um conjunto de valores, políticas e práticas que suportam o direito de cada criança e sua família a participar de um conjunto de atividades e contextos, como membros de pleno direito das famílias e da sociedade. Estas experiências inclusivas resultarão em sentimentos de pertença e de participação, relações sociais positivas, desenvolvimento e aprendizagem. Os serviços e programas de alta qualidade serão assim definidos pelo acesso, a participação e os apoios prestados (DEC/NAEYC, 2009).

Gomes (2010) considera a educação inclusiva como um dos grandes desafios do sistema educacional atual.

Assim, e tendo como propósito a melhoria da qualidade do ensino, o Decreto-Lei 3/2008 considera que um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida, considera importante planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos e que impliquem a inclusão das crianças e jovens com NEE no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

O Decreto-Lei 3/2008, regula e define os apoios especializados a prestar, entre outros, na educação pré – escolar. Estes apoios especializados visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida. Estas são decorrentes de alterações funcionais e estruturais e resultam numa série de dificuldades ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O facto do Decreto-Lei 3/2008 se referir às dificuldades de comunicação, bem como outras tão dependentes desta, como o relacionamento interpessoal e da participação social, reforça a importância do conhecimento dos Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação (SAAC). Simultaneamente, este mesmo decreto-lei faz referência à criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira

congénita, o que torna ainda mais pertinente e fundamental o conhecimento e formação em SAAC por parte dos profissionais destas unidades.

2. Conceitos de Comunicação, Linguagem e Fala

Já em 1976, Cazeneuve, referia que “etimologicamente, comunicar é tornar comum (...) e a condição de toda a vida social” (p. 68). Por sua vez Beaudichon (2001, p. 15) reforça a perspetiva social deste conceito afirmando que “a comunicação é um instrumento maior de regulamentação social entre e no seio dos grupos humanos, grandes ou pequenos, assim como veículo por excelência da transmissão dos saberes”.

Orelowe e Sobsey (1991, citados por Azevedo & Ponte, 1996, Amaral, 1996 e Nunes 2001) referem-se à comunicação como um processo complexo de troca de informação. Tem como objetivo influenciar o comportamento de outros indivíduos através da partilha de informação e a expressão de desejos e necessidades (Azevedo & Ponte, 1996). É um processo contínuo pois ocorre nos contextos naturais e durante as atividades do dia a dia (Azevedo & Ponte, 1996).

Como processo interativo requer um emissor que codifica ou formula a mensagem e um recetor que a descodifica ou compreende (Franco, Reis, & Gil, 2003; Sim-Sim, 1998) implicando um foco comum de atenção e cooperação na partilha de significados (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Para que este processo tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação adequado à situação (Sim-Sim, 1998).

A informação pode ser emitida utilizando diversos meios, para além da linguagem oral materializada na fala, como gestos, movimentos corporais, expressões faciais, choros, apontar, desenhos, símbolos ou linguagem escrita (Azevedo & Ponte, 1996; Amaral, 1996; Franco, Reis, & Gil, 2003), sendo que a sua utilização dependerá das necessidades e capacidades dos interlocutores, e da mensagem que se pretende transmitir (Franco, Reis, & Gil, 2003).

Consideramos aqui a comunicação não-verbal que Corraze (1982) chama de comunicações não-verbais e que, como meios de transmitir informações, são as diferentes formas existentes de comunicação entre seres vivos que não utilizam a linguagem escrita ou falada. Este autor inclui todas as manifestações de

comportamento não expressas pela palavra, como os gestos, as expressões faciais, as orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, a organização dos objetos no espaço.

Diversos autores realçam a importância desta componente da comunicação dos quais salientamos Birdwhistell (1970, citado por Davis, 1979) que concluiu que a relevância das palavras numa interação entre pessoas é apenas indireta. Segundo este autor, apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, sendo os outros 65% correspondentes aos canais de comunicação não-verbal. Estes dois níveis de comunicação, o verbal e o não-verbal, apresentam-se simultaneamente nas interações entre indivíduos e complementam-se, tornando a comunicação humana mais rica, compreensível e acessível (Birck & Keske, 2008).

A comunicação é inerente ao ser humano (Amaral, 1996; Nunes, 2001) e é vital para o desenvolvimento da pessoa e o seu bem-estar (Nunes, 2001). A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2005) considera que a comunicação é a essência da vida humana, que todas as pessoas têm o direito de comunicar e que a nenhum indivíduo deve ser negado esse direito, independentemente da deficiência ou da gravidade da perturbação da comunicação que apresente.

Downing (1999, citado por Nunes, 2001) apresenta a comunicação como a chave da aprendizagem já que aquela permite à criança adquirir maior independência, reduzir frustrações, estabelecer relações e ter maior controlo sobre o meio que, segundo Nunes (2001) será maior quanto maior for a capacidade de comunicar. À medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Carcelén (2004) refere que todo o ser humano é um legítimo comunicador pelo facto de existir, ou seja, a existência implica comunicação. Hoje, o papel da comunicação é primordial em todos os aspetos das sociedades como instrumento de interação com o meio. Lloyd e Karlan (1984, citados por Cuadrado, 1993) salientam que a comunicação implica sempre um processo de interação social.

Por seu lado, Von Tetzchner e Martinsen (2000) salientam que o desejo de comunicar é inerente a todas as pessoas e Amaral (1996) acrescenta que todos comunicamos ainda que de formas diversas. Esta perspetiva surge a partir de um dos axiomas da comunicação sugeridos por Paul Watzlawick segundo o qual “é impossível

não comunicar” (p. 45) já que todo comportamento é comunicação e toda comunicação afeta o comportamento (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1973).

Assim, como ser eminentemente social (Nunes, 2001), o homem desenvolveu ao longo dos tempos a linguagem, cuja primeira função é responder às necessidades de comunicação já que, segundo Acabado (1993), é um procedimento que permite a comunicação entre os seres.

Em 1982, a ASHA definia linguagem como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais que é utilizado em vários modos de pensamento e comunicação”. A mesma entidade apresenta um conjunto de visões contemporâneas da linguagem humana que apresenta as seguintes características:

- A linguagem evolui dentro de contextos históricos, sociais e culturais;
- A linguagem como um comportamento governado por regras é descrita em cinco parâmetros - fonológico; morfológico, sintático, semântico e pragmático;
- A aprendizagem da linguagem é determinada pela interação de fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais;
- O uso efetivo da linguagem requer um amplo entendimento da interação humana incluindo fatores associados como pistas não-verbais, motivação e papéis socioculturais.

Por seu lado, Franco, Reis, e Gil (2003, p. 16) definem linguagem como “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, que representam as ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua”.

A linguagem apresenta uma modalidade oral que integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado que exigem, também, um propósito e uma intencionalidade (Franco, Reis, & Gil, 2003). Estes autores evidenciam a necessidade de um processo interativo que permite o desenvolvimento das capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e de produzir linguagem (linguagem expressiva).

A modalidade escrita da linguagem é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral mas, ao contrário desta, não se

desenvolve de forma espontânea e universal necessitando do recurso ao ensino formal (Franco, Reis, & Gil, 2003).

No que diz respeito à fala, Franco, Reis, e Gil (2003) enquadram-na como um dos modos usados na comunicação e definem-na como um modo verbal-oral de transmitir mensagens que envolve uma coordenação de movimentos neuromusculares orais precisa, com o fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases). Torna-se assim a materialização e manifestação concreta da linguagem e constitui uma marca essencial do ser humano.

Resumindo, consideramos que comunicação, linguagem e fala constituem, atributos básicos do ser humano pois fazem parte da sua essência (Costa, 2008).

2.1 Perturbações da Comunicação

Se a fala é a forma mais comum de comunicação humana, uma parte significativa da população não é capaz de comunicar através da fala, quer por ser totalmente incapaz de falar ou porque a sua fala não preenche todas as funções comunicativas (Von Tetzchner & Martinsen, 2000; Azevedo & Ponte, 1996). Incluem-se aqui as crianças com NEE que apresentando Perturbações da Comunicação (PC) se tornam incapazes de atuar e interagir sobre os objetos, os acontecimentos e os interlocutores. Essa incapacidade faz com que sintam que parte das suas experiências está fora do seu controlo, que as oportunidades de tomar decisões são escassas e que, na maioria das interações, são ignorados (Almirall, 1988a; Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), a dificuldade em comunicar tem consequências em todas as situações de vida, nomeadamente no processo de socialização natural e no acesso aos processos de ensino/aprendizagem, que podem originar na criança uma maior dependência e promover comportamentos de passividade.

As crianças utilizam a linguagem com diversos propósitos como dar a conhecer as suas necessidades, desejos e emoções, aumentar o conhecimento acerca do mundo que as rodeia, desenvolver e manter relações sociais e trocar informação com outros. Porém, as crianças que não conseguem falar enfrentam isolamento social, educacional

e frustração em virtude da incapacidade de comunicar aquelas aos seus familiares, professores, pares e outros interlocutores (Ronski & Sevcik, 2005).

Como muito do que as crianças aprendem durante a infância é adquirido através da interação com os adultos e com crianças, as dificuldades de comunicação e, concomitantemente, a capacidade limitada de participar em interações significativas com as pares e cuidadores pode repercutir-se de forma negativa nos sentimentos de autonomia, autoestima, valorização pessoal no processo de socialização (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

As crianças com PC têm, assim, menos oportunidades de aprendizagem e de socialização. Para elas, o desenvolvimento da capacidade de comunicar significará uma maior compreensão do que as rodeia e, simultaneamente, maior possibilidade de expressar as suas necessidades e desejos, bem como um maior controlo sobre o seu próprio destino (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Pessoas que têm PC são incapazes de comunicar de forma eficaz utilizando a fala autonomamente. Eles e os seus parceiros de comunicação podem beneficiar do uso de Sistemas de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (SAAC) de forma temporária ou permanente (Department of Human Services, Victoria, Disability Services, 2000; Stoner, Angell, & Bailey, 2010).

3. Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA)

Nas últimas décadas, o interesse crescente pelas perturbações da linguagem e da comunicação provocou uma tomada de consciência da necessidade de utilização de sistemas alternativos de comunicação (Von Tetzchner & Martinsen, 2000). Também em Portugal, há uma crescente consciencialização entre os profissionais da educação e da saúde, relativa à necessidade de proporcionar planos de habilitação a crianças e jovens com NEE com problemas de comunicação e linguagem (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Assim, dirigido a pessoas com PC, surgiu o conceito de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA) que é uma área de intervenção que procura compensar (temporária ou permanentemente) as dificuldades ou limitações de

atividade e restrições de participação de pessoas com distúrbios graves na produção e/ou compreensão da fala ou linguagem falada ou escrita (ASHA, 2005).

Inclui um conjunto de ferramentas e estratégias que a pessoa com PC utiliza para resolver os desafios quotidianos de comunicação. A CAA tem um carácter multimodal na medida em que abrange todas as capacidades comunicativas e pode envolver qualquer vocalização ou fala (ainda existentes), texto, gestos, signos manuais, expressões faciais, linguagem de sinais, símbolos, imagens, dispositivos com saída da voz, entre outros, que são usados para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias em função dos contextos e dos interlocutores. Pessoas com PC dependem da CAA para complementar o discurso existente ou substituir a fala que não é funcional (ASHA, 2010a; 2010b; ISAAC, 2010).

Segundo Von Tetzchner e Grove (2003, citados por Von Tetzchner, Brekke, Sjøthun, & Grindheim, 2005), o desenvolvimento da CAA dá-se de forma muito diferente da aprendizagem implícita típica do desenvolvimento da língua falada, mas o objetivo final será que as crianças que utilizam meios alternativos de comunicação, sejam capazes de comunicar com os seus interlocutores (pares e adultos) sobre os mesmos assuntos e nas mesmas situações que as crianças falantes. Almirall (1988a) considera até que a utilização desses meios pode ser uma condição absolutamente necessária para alcançar uma interação adequada com o seu meio físico e social.

É comum a utilização indiferenciada dos conceitos de comunicação aumentativa e comunicação alternativa. Von Tetzchner e Martinsen (2000), ao definirem CAA, ressaltam a diferença entre ambos os termos. Assim, segundo estes autores, a comunicação alternativa corresponde a qualquer forma de comunicação diferente da fala, sendo utilizada pelos indivíduos em contextos de comunicação face a face. Por sua vez, comunicação aumentativa deverá ser entendida como comunicação de suporte ou ajuda. Deste modo, é apresentado um duplo objetivo: complementar e promover a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa, caso o indivíduo não aprenda a falar.

Associado ao conceito de CAA surgem os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) e as Tecnologias de Apoio (TA) que os suportam.

Segundo Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999), os SAAC podem ser definidos como “um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar” (p.21).

O seu objetivo é dotar a criança com PC de instrumentos de comunicação eficazes que lhe permita desenvolver capacidades básicas de representação e comunicação funcional, espontânea e generalizável (Martín, 1993).

Sobre os potenciais destinatários destes sistemas de comunicação e de acordo com o nível de compreensão e expressão da linguagem dos mesmos, Von Tetzchner e Martinsen (2000) definem três grupos distintos dependendo da função que o sistema irá desempenhar:

- grupo de pessoas que necessita de um meio de expressão - pessoas que possuem um bom nível de compreensão da linguagem, mas que necessitam de um mecanismo de expressão como alternativa à fala (que será o seu meio de comunicação permanente);
- grupo que necessita de uma linguagem de apoio - o grupo que necessita de uma linguagem de apoio, de forma temporária ou permanente, inclui quer indivíduos cuja fala se revela ininteligível em alguns contextos, quer indivíduos que necessitam de um suporte para promover a compreensão e a expressão;
- grupo que necessita de uma linguagem alternativa – o grupo que necessita de uma linguagem alternativa engloba pessoas que apresentam dificuldades marcadas a nível da compreensão e expressão, pelo que a comunicação alternativa será a forma de linguagem que irão usar o resto da sua vida.

Sendo o uso de SAAC um dos pilares desta investigação é pertinente descrever alguns destes sistemas mais utilizados em Portugal.

3.1 Descrição dos SAAC – Sistemas de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa

A classificação mais comum destes sistemas foi apresentada por Lloyd e Karlan em 1984 e é utilizada por diversos autores como Almirall (1988b), Cuadrado (1993),

Rosell e Basil (1998) e Von Tetzchner e Martinsen (2000), que distinguem os sistemas sem ajuda dos sistemas com ajuda.

3.1.1 SAAC sem ajuda

Os SAAC sem ajuda são aqueles sistemas que não requerem o uso de nenhum instrumento ou tecnologia de apoio exterior ao próprio corpo da pessoa que quer comunicar, isto é, os signos são produzidos com algum segmento ou segmentos do próprio corpo (Rosell & Basil, 1998). Procuraremos descrever os mais comuns:

□ Gestos de uso comum

É um conjunto de recursos comunicativos gestuais que são de uso comum entre os membros de uma comunidade linguística (Almirall, 1988b). Estamos a falar de gestos que todos utilizamos, com funções comunicativas, em determinadas circunstâncias. São formas naturais de comunicação que se utilizam simultaneamente com outros sistemas de comunicação mais complexos (Rosell & Basil, 1998).

□ Gestos idiossincráticos

Conjunto de gestos, que alguns indivíduos com défices comunicativos desenvolvem e que usam para comunicar com pessoas mais próximas como os familiares e outros (Rosell & Basil, 1998). São disso exemplo um olhar insistente para a janela ou para a porta para exprimir o desejo de sair. Estes gestos devem manter-se e potencializar-se quando se inicia a intervenção em comunicação aumentativa, sendo progressivamente complementados com a introdução de um sistema mais complexo que permitirá, por sua vez, um aumento do número de parceiros e oportunidades de comunicação.

□ Códigos gestuais

São sistemas muito simples e limitados com a diferença, em relação aos anteriores, de que foram criados especificamente ou se adaptaram com finalidades educativas ou terapêuticas. São gestos que têm grande correspondência com a realidade tangível e poucas possibilidades de combinação, não permitindo a formulação de muitas mensagens a partir de um conjunto limitado de símbolos, conduzindo a um discurso telegráfico (Rosell & Basil, 1998).

□ Linguagens de símbolos manuais

Consideramos antes de mais a Língua Gestual Portuguesa usada pela comunidade surda, que se caracteriza por possuir uma estrutura gramatical e sintática própria, completamente diferente da dos idiomas falados e escritos, alcançando uma complexidade e eficácia linguística equiparável à linguagem falada (Rosell & Basil, 1998).

Por outro lado, e paralelamente à língua gestual, desenvolveram-se sistemas manuais pedagógicos que consistem em gestualizar a linguagem oral. Foram criados a partir da língua gestual, diferenciando-se desta pela utilização da sintaxe da linguagem oral (Monfor et al., 1982; Alonso et al., 1989, citados por Rosell & Basil, 1998).

Consideramos aqui os *Sistemas bimodais de comunicação*, isto é, quando se utiliza simultaneamente a fala e os gestos. Não se trata de uma produção simultânea de duas línguas, mas de uma só com duas modalidades, oral-auditiva (fala) e visual gestual (gestos), visto que, na realidade, se produz a língua oral (com a sua estrutura gramatical) acompanhada de gestos que facilitam a sua visualização e compreensão (Rosell & Basil, 1998). Daqueles, salientamos o *Vocabulário Makaton* que é composto por um vocabulário reduzido (350 conceitos palavras-chave e os correspondentes gestos) e muito funcional que está organizado em oito etapas, segundo uma sequência de prioridades comunicativas. É um sistema misto (com/sem ajuda) em que o seu vocabulário é ensinado combinando a fala com os gestos, podendo ainda, recorrer-se a símbolos gráficos (Walker, 1990, citado por Rosell & Basil, 1998). Estes têm uma relação muito clara com o referente, isto é, um grande grau de iconicidade e os gestos utilizados adaptam-se à língua gestual, produzindo-se os gestos apenas das palavras-chave, acompanhados da linguagem oral e respeitando a estrutura gramatical desta. Falamos do Vocabulário Makaton de uma forma geral, embora nos SAAC sem ajuda só se considere a componente gestual. A componente gráfica faz parte dos sistemas com ajuda.

3.1.2. SAAC com ajuda

Os sistemas com ajuda compreendem aqueles que requerem a utilização de um dispositivo de suporte, fisicamente independente ao indivíduo, para transmitir uma mensagem (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Quanto à classificação destes sistemas, apresentamos a proposta de Almirall (1988b) e iremos ter em conta o tipo de elementos de representação e a complexidade linguística. Assim, os sistemas podem ser:

- Sistemas baseados em elementos muito representativos (ou iconográficos) - estes elementos podem ser objetos, miniaturas ou fotografias, que o utilizador assinala com fins comunicativos e que são especialmente recomendáveis para pessoas com graves problemas de comunicação e representação simbólica;
- Sistemas baseados em pictogramas – estes são desenhos lineares com formas simplificadas que mantêm uma relação com o que representam e que possibilitam uma comunicação do tipo telegráfico;
- Sistemas que combinam símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários – estes sistemas estão baseados, como os anteriores, em símbolos que representam palavras ou conceitos. Alguns destes símbolos são pictográficos outros ideográficos, isto é, apresentam uma relação conceptual ou lógica com o que representam (sugerem a ideia que representam). Estes sistemas incluem símbolos totalmente arbitrários, cujo significado obedece somente a convenções pré-estabelecidas e que não têm relação com o que representam - abstratos). A característica principal destes sistemas, e que os diferenciam dos anteriores, é que permitem a combinação de elementos básicos, que por si só representam palavras ou conceitos, que origina novos símbolos cujo significado é distinto do dos elementos que o constituem. Outra característica importante é permitirem a formação de frases corretas do ponto de vista gramatical e sintático (ao contrário dos sistemas anteriores – telegráficos). Ao contrário da escrita tradicional, os elementos básicos destes sistemas possuem significado e têm características representativas, o que os torna mais fáceis de aprender quer para crianças, quer para adultos com problemas cognitivos. Dentro deste grupo encontramos o Sistema Bliss (criado por Charles Bliss em 1965);
- Sistemas baseados na ortografia tradicional – utilizam como elementos de representação o alfabeto escrito (letras, sílabas, palavras ou frases), que se

colocam no dispositivo de comunicação. Nestes casos o utilizador terá que conhecer perfeitamente os processos de leitura e escrita. Estes sistemas oferecem muitas possibilidades, já que possuem as vantagens de, por um lado, em pouco espaço, como seja o de um tabuleiro de comunicação, possuir muitos elementos que permitem uma comunicação mais completa. Por outro, ser um sistema utilizado pela maioria das pessoas. De salientar, que em todos os sistemas gráficos referidos é usual que, acompanhando o símbolo (pictográfico ou outro), se escreva a palavra a que aquele se refere, o que permite a comunicação sem que o parceiro de comunicação tenha que conhecer o sistema de comunicação do utilizador;

- Sistemas que utilizam palavras codificadas: é o caso do sistema Braille indicado para pessoas com problemas de visão e o código Morse, utilizado, por vezes, por pessoas com graves dificuldades motoras e alto nível cognitivo, como unidade de entrada em sistemas integrados que tem a sua reprodução em escrita e fala.

Seguidamente descreveremos individualmente alguns dos sistemas apresentados anteriormente.

□ **Sistemas de símbolos tangíveis**

Trata-se de objetos, partes de objetos, miniaturas ou reproduções da forma de objetos, que estabelecem uma relação concreta com o referente, que se utilizam como símbolos para a comunicação (Rowland & Schweigert, 1990, citados por Rosell & Basil, 1998). Podem ser adequados para pessoas que possuam grave perturbação da comunicação, nomeadamente dificuldades de descodificação da linguagem falada, associados a uma disfunção motora que dificulte a aprendizagem de gestos, mas que permita a manipulação de objetos. Estes sistemas tornam-se particularmente úteis para pessoas com défices sensoriais associados, nomeadamente pessoas cegas/surdas.

□ **Sistemas gráficos**

- Sistemas fotográficos e de imagens: são os símbolos gráficos mais icónicos e por isso, supõe-se, os mais fáceis de aprender e usar por pessoas com baixo nível cognitivo. No entanto, esta suposição poderá não ser correta já que as fotografias podem ser, pelas suas características percetivas (cores, formas, figura de fundo,

etc.), difíceis de discriminar para algumas pessoas. Por outro lado, o seu uso pode dificultar a generalização e a abstração do conceito (Rosell & Basil, 1998).

- Sistemas Pictográficos: como vimos anteriormente, são desenhos lineares mais simples que as imagens. Possuem, também, um alto grau de iconicidade e por isso fáceis de aprender e memorizar (Rosell & Basil, 1998). Possuem um vocabulário com referência às diversas categorias gramaticais. São sistemas que podem ser facilmente reproduzidos e adaptados às diferentes tecnologias de apoio. Inclusivamente existem programas de computador que permitem ao utilizador seleccionar e obter mensagens, impressas ou produzidas através de fala artificial, das palavras ou frases que elaborou ao indicar os símbolos correspondentes. Apresentaremos os sistemas mais usados em Portugal de acordo com a investigação realizada na última década, tendo por base a nossa pesquisa.

- **Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)**

O SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) criado, em 1981, por Mayer Johnson é um sistema constituído por um vocabulário de mais de 5000 símbolos que representam as palavras ou conceitos mais comuns na comunicação quotidiana. Estes símbolos são compostos por desenhos simples e representativos (icónicos), feitos a negro sobre um fundo branco, acompanhados da palavra a que se referem, exceto naqueles que pelo seu conteúdo abstrato só tem a palavra impressa (Von Tetzchner & Martinsen, 2000) (Figura 1). Segundo os mesmos autores, o SPC é um sistema muito difundido nos Estados Unidos e em muitos países europeus incluindo Portugal.



Figura 1 - Símbolos pictográficos para a comunicação (SPC) (Fernandes,2009).

É comum apresentar o seu vocabulário dividido em seis categorias gramaticais, cada uma das quais representadas por uma cor diferente: pessoas e pronomes pessoais (amarelo); verbos (verde); adjetivos e advérbios - descritivos (azul); substantivos comuns (cor de laranja); termos sociais (cor de rosa); vários - conjunções, tempo, quantidade,... – (branco) (Rosell & Basil, 1998). Este código de cores denominado chave de Fitzgerald, utilizado por outros sistemas como o BLISS, apresenta vantagens como seja a de facilitar a localização do símbolo, ajudar na estruturação das frases, facilitar a combinação com símbolos de outros sistemas e tornar a comunicação mais atrativa, especialmente para crianças (Ferreira et al., 1999).

Relativamente à seleção do vocabulário, a criadora do sistema, Johnson (1985, citado por Martín, 1993) refere que esta deverá atender às necessidades, desejos e interesses do utilizador, pelo que pode ser necessário acrescentar ou reformular o mesmo em função da alteração das suas necessidades comunicativas, sempre com o objetivo de permitir a este influenciar e participar ativamente no meio onde se insere.

Nas palavras de Von Tetzchner e Martinsen (2000), a escolha do vocabulário a introduzir no sistema deverá ser o resultado de uma reflexão conjunta entre o

utilizador e os parceiros privilegiados de comunicação, processo este que deverá assumir um carácter dinâmico ao longo do tempo.

Visando o ajuste do sistema às necessidades de cada utilizador, Johnson (1985, citado por Martín, 1993) recomenda flexibilidade e criatividade no uso e manipulação dos símbolos já que pode acontecer de nem todos os conceitos que o indivíduo necessite estejam no sistema, pelo que será necessário fazer ajustes para maior proveito do seu utilizador. Salienta-se que estes aspetos acima referidos são comuns a todos os sistemas de símbolos.

Ao contrário de outros sistemas, como o Bliss, os símbolos SPC não possuem uma sintaxe própria pelo que se ajustam à da língua utilizada pela comunidade a que pertence o utilizador.

- **Pictogramas PIC** (*Pictogram Ideogram Communication*)

Criado em 1980 por Maharaj, Terapeuta da Fala foi muito utilizado em Portugal. É composto por pictogramas que se referem, basicamente, a objetos e outros conceitos que se representam de forma muito iconográfica. Em termos gráficos, os símbolos são constituídos por desenhos estilizados em branco sobre fundo negro, com a palavra escrita também em branco. Possui um vocabulário de 1300 símbolos (Cummings, 2008) sendo que em Portugal existem apenas 400 signos PIC (Ferreira et al., 1999) pelo que em muitos casos será necessário combiná-los com símbolos de outros sistemas. Uma vantagem que possuem é que são idênticos a alguns sinais gráficos usados pela comunidade, tais como, os emblemas dos desportos ou alguns sinais de trânsito, o que favorece a sua condição de símbolos para a comunicação e os torna mais familiares e fáceis de aceitar (Rosell & Basil, 1998) (Figura 2).

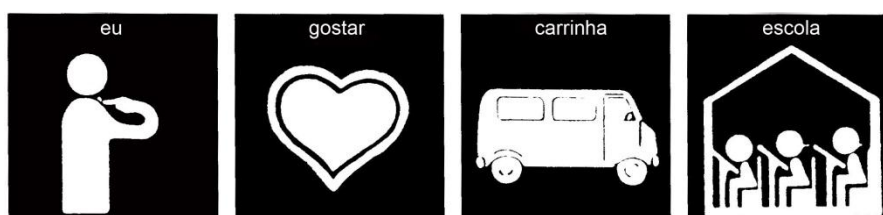


Figura 2 - Pictogram ideogram communication (PIC) (Ferreira et al., 1999)

- **PECS - *Picture Exchange Communication System***

O Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS) é um SAAC (Ganz & Simpson, 2004; Charlop-Christy, Carpenter, Loc Le, LeBlanc, & Kellet, 2002) desenvolvido por Frost e Bondy e por estes descrito como um programa de comunicação alternativa cuja base é o manual de treino do PECS, tendo como finalidade o desenvolvimento progressivo de competências de comunicação interpessoal destinado a pessoas com PC (Frost & Bondy, 1996). É frequentemente usado com crianças com autismo (Preston & Carter, 2009; Bondy & Frost, 1994).

Como o próprio nome indica o PECS é um sistema que recorre a imagens (Preston & Carter, 2009) e por isso considerado um SAAC de baixa tecnologia (Myles, Swanson, Holverstott, & Duncan, 2007). Normalmente são usadas as figuras propostas pelo SPC (Almeida, Piza, & Lamônica, 2005) mas é comum os profissionais utilizarem símbolos de outros sistemas, imagens ou fotos.

Apresenta as seguintes características (Frost & Bondy, 1996; Almeida, Piza, & Lamônica, 2005):

- não requer materiais complexos nem dispendiosos;
- é portátil e tem em conta os contextos, pelo que está preparado para ser utilizado em diversas situações de vida diária;
- é apresentado por fases (6) com objetivos específicos, adaptações ao contexto instruções de treino e procedimentos;
- os símbolos usados são simples facilitando o reconhecimento do seu significado.

De seguida serão apresentados as 6 fases de forma sucinta (Bondy & Frost, 1994; Preston & Carter, 2009):

- FASE I - Fazer pedidos por meio de troca de imagem – A criança aprende a trocar uma imagem de cada vez por cada objeto ou atividade que quer;
- FASE II - Distância e persistência - Utilizando ainda só uma imagem, a criança aprende a generalizar esta competência em diferentes contextos e com diferentes interlocutores;
- FASE III - Discriminação de imagens – A criança aprende a selecionar de entre duas ou mais imagens para fazer o seu pedido;

- FASE IV – Introdução da estrutura frásica – A criança aprende a construir frases utilizando uma imagem de “eu quero” seguida de uma imagem do elemento que está a pedir nesse momento. Aprende, assim, a expandir as frases acrescentando adjetivos, verbos e preposições;
- FASE V - Responder a perguntas – A criança aprende a usar PECS para responder à pergunta: “O que é que tu queres?”;
- FASE VI - Comentar – Nesta fase a criança aprende a responder a perguntas como: “O que vês?”, “O que ouves?” ou “O que é isto?”. Gradualmente os comentários tornam-se mais espontâneos.

O sistema PECS incorpora respostas comunicativas funcionais que promovem interações significativas entre a criança e o ambiente (Bondy & Frost, 1994). O sistema PECS diferencia-se de outros sistemas de comunicação alternativos na medida em que exige que a criança aborde o parceiro e inicie a interação antes de emitir um ato com intencionalidade comunicativa para posteriormente discriminar as figuras (Bondy, 2001).

- Sistemas Logográficos (simbólicos): são sistemas compostos por um número reduzido de símbolos, pictográficos, ideográficos e arbitrários a partir dos quais se criam símbolos compostos cujo significado deriva da combinação do significado de cada símbolo isolado (por exemplo animal + nariz + grande = elefante). Possuem, no entanto, a desvantagem de que a sua aprendizagem pode ser difícil para algumas pessoas por exigir um nível cognitivo e perceptivo superior ao necessário para os sistemas pictográficos.

▪ **BLISS**

Sistema logográfico criado por Charles Bliss, em 1965, com o objetivo de se tornar uma linguagem universal, foi posteriormente adaptado e alargado no sentido de constituir uma alternativa de comunicação para indivíduos que não podem expressar-se através da fala e que apresentam dificuldades de acesso à leitura e à escrita (Rosell & Basil, 1998). Os símbolos Bliss incluem símbolos pictográficos, no sentido em que representam palavras ou ideias visualmente associáveis ao referente (transparentes), ideográficos, representando conceitos abstratos através de formas associadas com o referente, e abstratos, cuja

relação com o referente não é perceptível mas apenas convencional (Figura 3). Os símbolos são compostos por um pequeno número de formas básicas: círculos, quadrados, triângulos, linhas horizontais e verticais. Possuem uma série de regras para desenhá-los e para manter ou modificar o seu significado. Assim como na linguagem oral, podem-se combinar entre si para formar novos símbolos. Além disso, o sistema possui uma gramática e sintaxe simples, tornando-se num sistema completo que permite expressar múltiplas ideias (Martín, 1993).

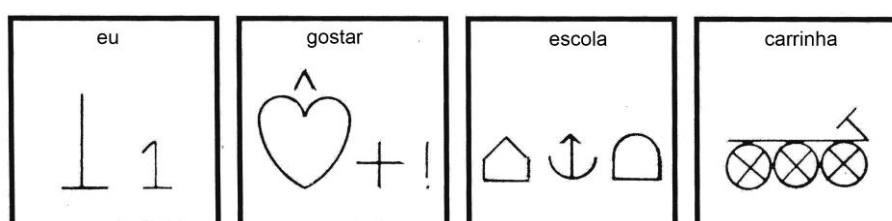


Figura 3 - Bliss (Ferreira et al., 1999)

□ Sistema ortográfico tradicional

É o sistema empregue pelos falantes e, por isso, o sistema gráfico mais utilizado. Como já foi referido, utilizam como elementos de representação o alfabeto escrito. Para as pessoas com capacidades para a escrita, o ato de soletrar permite que aquelas se expressem sem nenhuma restrição de vocabulário. As pessoas com disfunção motora podem indicar as letras do alfabeto dispostas no tabuleiro de comunicação, ou produzi-las mediante uma ajuda técnica que permita a saída de voz ou texto impresso. Em ambos os casos, soletrar revela-se uma comunicação lenta, pelo que se deve combinar com a possibilidade de seleccionar palavras e frases (Rosell & Basil, 1998).

3.1.3. Tecnologias de Apoio

Como referido anteriormente, associado ao conceito de CAA e como suporte aos SAAC existem as tecnologias de apoio à comunicação. De facto, nos últimos anos tem-se verificado um exponencial desenvolvimento das mais sofisticadas tecnologias de comunicação e informação, cujo uso ativo tem permitido a criação de um sem

número de tecnologias de apoio capazes de proporcionar uma substancial melhoria na qualidade de vida das pessoas com perturbações da comunicação.

O Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de abril que visa criar o enquadramento específico para o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio — SAPA, utiliza a terminologia produtos de apoio e define-os como “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação” (p. 2276).

No entanto, neste estudo optamos por utilizar o termo tecnologias de apoio, terminologia usada por Cook e Hussey que em 1995 definiam como uma gama ampla de dispositivos, serviços, estratégias e práticas criadas e aplicadas para melhorar a qualidade de vidas das pessoas com deficiência. Posteriormente, os mesmos autores (2002, citados por Pelosi, 2009), referem-se às tecnologias de apoio como uma “área de conhecimento que abrange recursos, serviços, estratégias e práticas que são concebidas e aplicadas com o objetivo de proporcionar maior qualidade de vida aos indivíduos com perdas funcionais advindas de deficiência ou como resultado do processo de envelhecimento”(p. 163).

Neste contexto, utilizamos também o conceito de tecnologias de apoio à comunicação, ao qual Puig de la Bellacasa e Muniaín (1988) se referem como um conjunto de utensílios, dispositivos, equipamentos, tecnologias, criados para suprir ou completar as limitações funcionais das pessoas com PC.

Assim, podemos considerar como tecnologias de apoio para a comunicação, todos os recursos materiais que tornem mais eficaz o processo de interação/comunicação do utilizador com o meio.

Em 1997, Glennen classificava tecnologias de apoio segundo o grau de complexidade tecnológica, considerando ajudas de “Baixa” e “Alta” tecnologia, terminologia frequentemente usada. Neste estudo, no entanto, decidimos considerar os diferentes dispositivos num contínuo que vai desde os mais simples, de baixo custo, e muitas vezes elaborados manualmente pelo próprio profissional, até aos mais sofisticados baseados na alta tecnologia dos computadores. Estes últimos podem incluir dispositivos de entrada (teclados, ecrãs tácteis, interruptores, rato, voz/fala), sistemas de representação (baseados em texto ou em símbolos) e métodos e

dispositivos de saída (ecrãs, *feedback* visual e auditivo, fala - digitalizada ou sintetizada - e texto impresso).

Mais à frente, debruçar-nos-emos sobre alguns destes dispositivos. Salvaguardamos, porém, que é frequente os utilizadores necessitarem de combinar várias tecnologias de apoio, pois cada uma destas pode ser-lhes útil em determinados contextos (Suárez, Aguilar, Rosell, & Basil, 1998). Sobre a complementaridade das tecnologias de apoio, vários autores referem-se às tecnologias mais sofisticadas como um recurso útil que pode oferecer um alto nível de autonomia na comunicação, mas nem sempre são as mais indicadas para todas as pessoas, nem para todos os contextos (Soro-Camats, 1998; Suárez et al., 1998). Queremos com isto dizer que, com ajudas muito simples se pode proporcionar a utilizadores de tecnologias mais sofisticadas, uma comunicação mais funcional do que esta oferece em determinados contextos (por exemplo, a utilização de uma tabela de comunicação na praia, ou uma t-shirt na piscina, como complemento/substituto do computador).

Antes da descrição das tecnologias de apoio, será necessário referir que muitas pessoas que potencialmente poderiam beneficiar do uso destes sistemas com ajuda, apresentam comprometimentos motores, associados a uma expressão oral ausente ou ininteligível. Por isso, consideramos importante classificar as principais formas de seleccionar os símbolos colocados no suporte para a comunicação:

- Seleção direta: quando o utilizador aponta diretamente o símbolo seleccionado, o que pode ocorrer tocando o símbolo desejado com qualquer parte do corpo ou seleccionando o símbolo através do recurso a um dispositivo que sirva de interface entre o utilizador e o suporte de símbolos (Ferreira et al., 1999);
- Varrimento: nesse caso o parceiro de comunicação indica manualmente, grupo a grupo ou um a um, os itens apresentados no dispositivo de comunicação e o utilizador indica qual o grupo ou símbolo desejado através de uma ação pré-determinada por ambos (por exemplo: movimentos de cabeça, piscar de olhos...) (Martín, 1993).

Os dispositivos de baixa tecnologia mais comuns são dispositivos de diversos materiais e dimensões de suporte aos símbolos, imagens, fotos, números ou



Figura 6 - Quadros transparentes em forma de ETRAN (Marques, 2009).

Embora os dispositivos de suporte aos símbolos sejam os mais referidos em termos de baixa tecnologia, consideramos que qualquer instrumento que torne a comunicação mais funcional é uma tecnologia de apoio e aqui podemos considerar, por exemplo, papel e lápis, imagens desenhadas ou fotografias, símbolos tangíveis, etc.

Ao longo da história da humanidade, o homem fez uso da tecnologia para melhorar a sua qualidade de vida (Pelosi, 2009). Já na década de noventa, Suárez et al., (1998) referiam que nos últimos anos, o desenvolvimento tecnológico verificado, nomeadamente, os dispositivos de alta tecnologia para a comunicação tornaram possível que algumas pessoas com disfunção comunicativa e motora pudessem comunicar, escrever, ter acesso ao trabalho, atividades lúdicas e de ócio.

Um dos avanços mais significativos prende-se com o desenvolvimento da fala artificial que segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000) “é o progresso mais importante que incorporam as ajudas técnicas para a comunicação mais recentes” (p. 50). Os mesmos autores realçam que o seu uso tem consequências sociais positivas porque torna a comunicação mais normalizada e com mais impacto. Permite, ao utilizador, comunicar à distância (não tendo que esperar pelo contacto ocular com o parceiro de comunicação), a interrupção e reinício da conversação, escutar a mensagem emitida que poderá corrigir e facilitar a comunicação com parceiros que utilizem também a CAA.

Inicialmente, surgiu a fala digitalizada que consiste na gravação de uma voz real num equipamento que permite o acesso imediato às mensagens gravadas através da seleção de uma célula ou tecla do digitalizador (Suárez et al., 1998). Oferece a possibilidade de gravar o tipo de voz que se possa parecer mais com a do utilizador de acordo com o sexo, a idade, o idioma, a pronúncia da região, ou o tipo de voz que o utilizador prefira (Von Tetzchner & Martinsen, 2000). Permite gravar mensagens inteiras, palavras soltas ou sons do meio ambiente e, se se optar pela gravação de palavras soltas, alguns digitalizadores permitem elaborar mensagens encadeadas, ainda que as frases assim produzidas careçam de entoação. A fala digitalizada tem como inconveniente o facto de ocupar muita memória nas tecnologias de apoio, o que limita a quantidade de vocabulário que se pode gravar em cada uma delas. Além disso, o utilizador só poderá comunicar aquilo que estiver gravado, sem que lhe seja possibilitada a criação e alteração das mensagens, estando dependente de alguém para o fazer. Considera-se, por isso, um sistema estático (Suárez et al., 1998). Ao equipamento que permite a utilização da fala digitalizada chamamos comunicadores eletrónicos ou digitalizadores de fala. Foram criadas especificamente para a comunicação e caracterizam-se por serem portáteis e independentes da energia elétrica, através do uso de baterias. Atualmente existe uma ampla gama, desde os mais simples até aos mais sofisticados, pelo que não os iremos descrever, mas apresentaremos algumas das suas potencialidades (Figura 7):

- podem adaptar-se a diferentes formas de acesso;
- permitem adequar certos parâmetros, como o tempo de pressão que se deve efetuar sobre as células para as ativar ou a velocidade do varrimento;
- alguns possuem diferentes níveis para armazenar léxico, permitindo o acesso a um número de mensagens e/ou vocabulário superior ao de células, que poderão ser organizadas por atividades ou contextos;
- alguns permitem ampliar o vocabulário através da técnica de “compactação semântica”, que consiste na combinação de um número reduzido de ícones (palavras ou símbolos gráficos) multissignificantes, para formar as sequências com as que se programam as distintas palavras ou frases que se transmitem mediante a voz;

- possuem teclados versáteis, isto é, a possibilidade de conseguir um maior número de células mais pequenas ou menos células maiores;
- outra potencialidade que alguns incorporam é a possibilidade de armazenar vocabulário, o que permite o rápido acesso a diferentes conteúdos que o utilizador poderá beneficiar em diferentes contextos ou atividades.



Figura 7 - Digitalizadores de fala (Anditec, 2014)

Posteriormente desenvolveu-se a fala sintetizada que se baseia num processo através do qual se passa da palavra escrita à fala. Cada idioma tem o seu próprio código fonético, o que implica uma síntese de voz própria (Suárez et al., 1998; Von Tetzchner & Martinsen, 2000). A voz sintetizada é gerada por computador e, por isso, inicialmente tinha pouca qualidade. Recentemente desenvolveu-se em Portugal uma síntese de fala de extrema qualidade. Como não tem limite de memória, permite a utilização de um vocabulário ilimitado, proporcionando o seu uso em vários contextos. Permite, também, a alteração e a criação de novas mensagens, o que pode ser realizado pelo utilizador, desde que com capacidade para tal, com total autonomia. Neste caso dizemos que é um sistema dinâmico (Suárez et al., 1998).

Associado a um dos maiores avanços ao nível das tecnologias de apoio à comunicação – a fala artificial, o desenvolvimento que se verificou ao nível das diversas tecnologias da comunicação e informação com relevo para a portabilidade, autonomia e baixo custo, abriu horizontes ao desenvolvimento de um conjunto de

recursos que proporcionam a pessoas com PC um maior controle do computador, com possibilidade de acesso à diversa informação, possibilidade de escrita e interação com o meio e o maior controle sobre este.

Já em 1993, Martín mencionava que o computador é uma ajuda técnica muito preciosa ao serviço da comunicação, sempre que possui as adaptações que o utilizador necessite. Neste âmbito, existem as denominadas “soluções informáticas integradas” que são o conjunto das tecnologias de apoio baseadas no computador, os periféricos que permitem a sua utilização por pessoas com comprometimento motor e PC, e o respetivo *software* (Ferreira et al., 1999). Vamos descrever de forma breve algumas das tecnologias mais comuns / comercializadas em Portugal (algumas das quais já incorporam a fala). Estas tecnologias incluem:

a) Interfaces de acesso ou dispositivos de entrada:

- manípulos/*switch* (Figura 8);

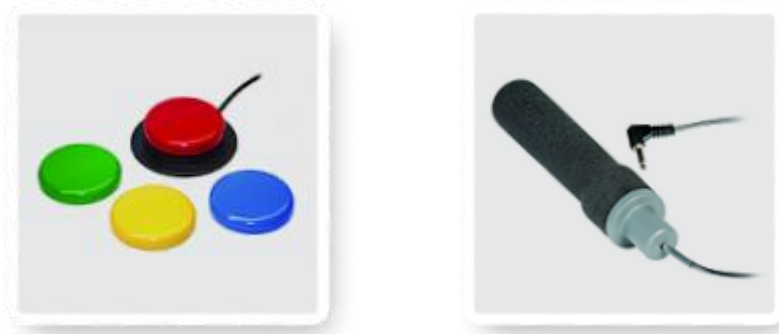


Figura 8 - Manípulos / *Switch* (Anditec, 2014)

- Ratos adaptados (Figura 9) - rato com os botões direito e esquerdo adaptados para serem ativados por manípulo que permite, a um utilizador com incapacidade motora, aceder aos comandos dos botões do rato através da utilização de manípulos;



Figura 9 - Ratos adaptados (Anditec, 2014)

- *Joystick* e *Trackball* (Figura 10) - incluem as funções do rato Clique Esquerdo, Clique Direito, Duplo clique e Arrastar;



Figura 10 - Joystick e Trackball (Anditec, 2014)

- Ecrãs tácteis - através do ecrã/monitor táctil, é possível aceder ao computador por seleção direta com o dedo;

- *Eye Tracking* (Controlo pelo Olhar) - Esta tecnologia (Figura 11) permite detetar com rigor para onde o utilizador está a olhar seguindo o movimento dos seus olhos. A seleção com o movimento dos olhos substitui outros dispositivos de acesso como o rato, teclado ou manípulos e outros. Permite, por isso, ao utilizador controlar o computador apenas por olhar para o ecrã, possibilitando que pessoas que tenham movimentos muito limitados consigam, por exemplo, comunicar de uma maneira independente utilizando *software* de comunicação existente no mercado (por exemplo: GRID2 ou *Speaking Dinamically*) ou aceder aos programas do *Windows*. Alguns dispositivos são adaptáveis a computadores portáteis ou de secretária (Figura 11 e 12).



Figura 11 - Tobii I-Series (Tobii, 2014)



Figura 12 - Pceye Go (Anditec, 2014)

b) Software para comunicação

- O Boardmaker (BM) e o Speaking Dynamically Pro (SDP) são partes separadas do mesmo programa, que partilham a mesma janela de desenho e ferramentas de criação de quadros. O Boardmaker contém bibliotecas com mais de 5000 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) que são utilizados para criar quadros de comunicação impressos, grelhas para equipamentos de comunicação, fichas de trabalho, etc. O Speaking Dynamically Pro permite atribuir uma variedade de ações a botões de qualquer quadro criado para que se possa utilizar o computador como um poderoso equipamento para a comunicação (Figuras 13 e 14).



Figura 13 - Boardmaker (CNA, 2014)



Figura 14 - Speaking Dynamically Pro (Anditec, 2014)

c) Sistemas Integrados de Comunicação Aumentativa - sistemas completos que incluem o computador, a ajuda para a comunicação e a interface de acesso. Desta forma, os sistemas integrados são soluções «prontas a usar» e permitem que muitas pessoas, com diferentes necessidades e contextos, possam comunicar com independência.

- GRID 2

O GRID 2 (Anditec, 2012) é um software de acesso ao computador que consiste num sistema de teclados no ecrã, isto é, um emulador de teclado e rato através do qual o utilizador pode trabalhar no computador sem precisar de utilizar o rato ou o teclado convencionais. Os teclados virtuais no ecrã criados para a comunicação, escrita ou outras funções, podem ser acedidos através do rato ou de qualquer outro dispositivo apontador – *tracker*, *trackball*, ou outros -, ou ainda através de um ou mais manípulos por processos de varrimento totalmente controlados pelo utilizador (acesso multimodal). A solução permite a construção de sistemas de menus personalizados. Teclados com letras, palavras, frases ou símbolos podem ser utilizados para criar mensagens que podem ser faladas através do recurso a um sintetizador de fala em Português de elevada qualidade o que possibilita aos seus utilizadores expressarem-se

através deste sistema de conversão texto-fala. Esta solução possibilita ao seu utilizador expressar-se e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os programas nele contidos incluindo navegar na internet (por exemplo envio e receção de emails e SMS, Skype, Media Player), e também controlar totalmente o seu ambiente físico (abertura e fecho de portas e janelas, acesso autónomo ao telefone, TV, equipamento de áudio e vídeo, entre outros) (Figura 15).



Figura 15 - Grid 2 (Anditec, 2014)

Existe uma aplicação (Grid Player) que pode ser descarregada no iPad, iPod e iPhone permitindo uma grande portabilidade.

- Vox4all

Aplicação para *tablet* ou *smartphone* que proporciona grande mobilidade. Tal como o GRID 2 permite o recurso a mais de 12.000 símbolos da Widgit ou imagens reais. Para além de possuir um sintetizador de voz e gravação de voz, permite criar e configurar um ambiente, grelhas e células totalmente adaptados ao utilizador (Imagina, 2014) (Figura 16).

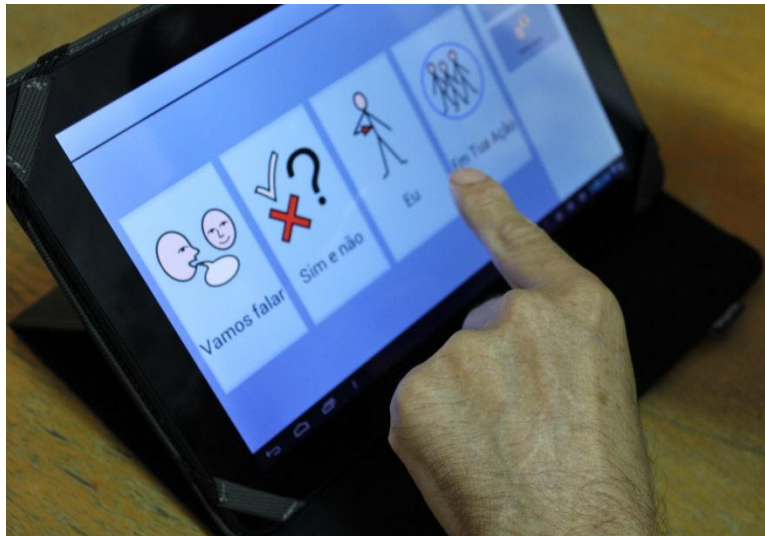


Figura 16 - Vox4all (Imagina, 2014)

- Sistema Integrado para a Comunicação Aumentativa Mobilidade e Manipulação (SICAM)

O SICAM 12 é um sistema integrado para a comunicação aumentativa, baseado num TabletPC com 12 polegadas. Leve e portátil, com ecrã tátil, podendo ser transportado facilmente, apoiado sobre uma mesa ou montado numa cadeira de rodas (Anditec 2012).

Tanto a nível de *software*, como a nível de *hardware* permite não só integração de uma forma mais harmoniosa e eficaz de algumas das tecnologias já utilizadas, como sobretudo adicionar novas soluções tecnológicas que possam dotar o utilizador final de uma solução que melhore, de uma forma radical, a sua qualidade de vida. Proporciona-lhe maior autonomia não só ao nível da comunicação, mas também ao nível da mobilidade (por permitir o controlo através desta solução de uma cadeira de rodas elétrica) e manipulação (por exemplo: controlo de ambiente de que é exemplo o controlo sem ajuda de terceiros de dispositivos como a televisão, vídeos, abertura e fecho de portas e janelas, entre outros) (Figura 17).



Figura 17 - SICAM (Anditec, 2014)

d) Sistemas de representação ou seleção (baseados em texto ou em símbolos)

As ajudas para a comunicação que utilizam alta tecnologia podem ser usadas com diferentes tipos de sistemas de representação ou seleção. Os sistemas mais usados são baseados em texto e/ou símbolos. Os sistemas baseados em texto utilizam letras e números ortográficos escritos. Nestes sistemas, o utilizador tem que dominar a escrita e conseguir através dela transmitir ideias.

Os sistemas baseados em símbolos oferecem uma enorme variedade de conjuntos de representação ou seleção que vão desde a utilização de imagens a símbolos quaisquer que eles sejam.

Será oportuno referir que estas soluções informáticas integradas possibilitam o uso do computador com os mesmos propósitos que qualquer pessoa, isto é, para escrever, desenhar, jogar, usar bases de dados, ter acesso à internet, entre outros, ainda que o acesso seja de forma diferente (Suárez et al., 1998).

Por fim, e em jeito de conclusão, poderemos dizer que as tecnologias de apoio têm como objetivos, segundo Ourand (1999):

- Proporcionar toda a gama de funções comunicativas;
- Serem compatíveis com os diversos aspetos da vida do utilizador;

- Possibilitar a comunicação com todos os parceiros de comunicação;
- Serem utilizáveis em quaisquer dos contextos físicos e sociais;
- Facilitar um conjunto de tópicos da comunicação;
- Serem realmente efetivas em todas as situações;
- Permitirem alargar os tópicos/temas de comunicação;
- Serem aceites e motivadores para o utilizador e para todos os parceiros de comunicação.

Como acabamos de observar, no âmbito multidisciplinar dos SAAC criaram-se e desenvolveram-se vários sistemas de símbolos, de diversa complexidade quanto ao seu grau de abstração (desde gestos e símbolos gráficos, com grande grau de iconicidade, até elementos totalmente abstratos como letras e palavras). Por outro lado, desenvolveram-se múltiplas tecnologias de apoio que facilitam e permitem a expressão. A correta combinação dos elementos anteriores permitirá encontrar o sistema de comunicação que melhor se adapte às capacidades de cada pessoa. Cabe aqui destacar que, qualquer sistema de comunicação formal, incluindo a fala, que possamos proporcionar e ensinar a uma pessoa deve permitir-lhe aumentar e melhorar a sua interação com o meio ambiente social em que está inserido (Almirall, 1988a).

Ao contrário do que se poderia pensar, a existência de sistemas e tecnologias de apoio e a sua adequação ao utilizador não permite, por si só, ultrapassar as dificuldades manifestadas por indivíduos com perturbações comunicativas. Aqueles dispositivos apenas constituem uma face do poliedro da CAA. Assim, é necessário atender a um conjunto de fatores que condicionam ou facilitam uma interação comunicativa eficaz, isto é, contribuem para uma maior competência comunicativa por parte do utilizador de SAAC, tornando-o mais participativo e capaz de provocar mudança/alterações no seu meio ou, por outro lado, condicionam e criam barreiras a essa relação (Almirall, 1988a; Soro-Camats, 1998; Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Antes de mais, temos de considerar o próprio utilizador e as competências que o uso de SAAC requer. Falamos de competência comunicativa em pessoas utilizadoras de SAAC.

Light (1989) apresenta o conceito de competência comunicativa como uma construção interpessoal, relativa e dinâmica, baseada quer na funcionalidade e adequação da comunicação, quer num domínio em quatro áreas inter-relacionadas a que chama competência linguística, operacional, social e estratégica. A funcionalidade comunicativa é um conceito que implica utilidade dentro das exigências do dia a dia.

A competência comunicativa é um conceito relativo, já que a funcionalidade da comunicação depende das características da própria pessoa, das características dos interlocutores e de fatores do meio que, interagindo entre si, determinam a competência comunicativa da pessoa (Light, 1989). Ao mesmo tempo, a competência comunicativa apresenta-se como um conceito dinâmico fruto das alterações que a pessoa e as exigências do meio podem apresentar ao longo do tempo. Hymes (1972, citado por Light, 1989) afirma que “a aquisição da competência comunicativa é sustentada pela experiência social” (p.138).

Todas estas competências estão dependentes do contexto (interlocutor, meio ambiente, exigências das tarefas) e são avaliadas em termos da sua adequação e eficiência.

Como mostra um estudo de Buzolich (1984, citado por Light, 1989), a competência na interação dos utilizadores de SAAC não é independente dos interlocutores. A competência comunicativa é, por isso, considerada como um constructo interpessoal bem como intrapessoal (Savignon, 1983, citado por Light, 1989) o que faz com que a intervenção se estenda para além da própria pessoa, isto é, aos interlocutores privilegiados da vida do utilizador (Light, 1989).

Os aspetos do relacionamento social são fundamentais para uma efetiva interação. Warrick (1988, citado por Light, 1989) realça que muitas pessoas utilizadores de SAAC são mais vezes confrontados por dificuldades sociais ou relacionais do que por limitações motoras e/ou cognitivas.

A pessoa não é um ser isolado, mas vive em relação com a família, os amigos, a escola, o trabalho, isto é, com o seu meio ou contexto social.

Tendo subjacente o modelo teórico de Bronfenbrenner, Portugal (1992) refere que “o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com todo o contexto onde este ocorre” (p.26) considerando este como dinâmico, modificável e em

constante desenvolvimento com diferentes contextos mais ou menos vastos ou próximos.

Nesta perspetiva, a pessoa é encarada como um sujeito dinâmico que recria progressivamente o meio em que se encontra. Por outro lado, o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito obtendo-se, assim, um processo de mútua interação ou reciprocidade.

A intervenção deve, assim, estar centrada na promoção da qualidade de vida através da implementação de medidas facilitadoras do desempenho e participação nas diversas atividades da pessoa. Este facto implica considerar como objeto de análise a dialética pessoa/contexto, nomeadamente as necessidades, as características e as competências de todos os intervenientes da intervenção.

Soro-Camats (1998) reforça esta ideia quando refere que a inclusão de crianças com NEE, a melhoria da sua qualidade de vida e, especialmente, a otimização das suas capacidades de comunicação funcional na sociedade em que se insere, estão dependentes da atribuição de competências quer à criança quer ao meio que a rodeia. O mesmo autor refere-se a este processo como uma perspetiva facilitadora da vida de crianças com NEE salientando três áreas principais que é necessário considerar: (a) a adequação dos espaços físicos; (b) a utilização de um conjunto de instrumentos que permitirão a estas crianças usufruir melhor das possibilidades que o meio lhe oferece, das quais se destacam as tecnologias de apoio à comunicação; (c) a interação e as atitudes sociais, isto é, a alteração de atitudes por parte dos agentes da sociedade perante as capacidades e dificuldades destas crianças e o papel dos parceiros de comunicação na interação comunicativa.

Neste âmbito, das atitudes sociais e do papel do interlocutor, torna-se fundamental refletir sobre algumas medidas que facilitam o desempenho do indivíduo no processo de comunicação, nomeadamente, uma atitude centrada nas capacidades da pessoa, bem como o respeito pelos interesses, vontades e gostos do indivíduo e pela forma como este os comunica. Von Tetzchner e Martinsen (2000) referem-se a estudos que demonstram que os interlocutores mostram pouca sensibilidade às mensagens produzidas pelos indivíduos utilizadores de SAAC, não reconhecendo nem comentando essas mensagens, impondo os seus pontos de vista ou falsas interpretações.

Por outro lado, a interação com indivíduos que se encontram quase ou totalmente dependentes do interlocutor pode gerar neste último comportamentos comunicativos que se caracterizam por: (a) uma dificuldade em atribuir significado e intencionalidade aos sinais atípicos produzidos pelo indivíduo; (b) um domínio quase exclusivo dos turnos de conversação, que surgem sem respeitar o tempo de resposta do indivíduo; (c) um predomínio de perguntas fechadas, que requerem apenas afirmação ou negação como resposta; (d) frequentes comportamentos de superproteção, reforçando a passividade e o isolamento do indivíduo; (e) dificuldade no desenvolvimento de atividades conjuntas para além da satisfação das necessidades básicas e (f) uma subvalorização das reais capacidades intelectuais manifestadas pelo indivíduo recorrendo frequentemente a tópicos de conversação desadequados (Almirall 1988a; Martín, 1993; Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Salienta-se, assim, a importância do papel dos interlocutores e a necessidade de intervenção junto destes, tornando-os interlocutores competentes e facilitadores do processo de comunicação. Daqui surge a necessidade de todos os interlocutores privilegiados (onde se incluem os profissionais), serem destinatários da formação em SAAC, porque o são da interação (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

4. Formação dos Profissionais

Vimos a importância das competências dos utilizadores de SAAC numa interdependência com as competências dos interlocutores e do seu meio ou contexto.

Estes aspetos são ainda mais relevantes quando nos referimos à CAA dirigida a crianças em idade de intervenção precoce numa perspetiva de inclusão.

Cortelazzo (2006) refere que é pela educação e, em especial, pela educação inclusiva, que as possibilidades de inclusão das crianças com NEE se podem concretizar. Para garantir a adoção de um modelo inclusivo de educação é fundamental que todos os intervenientes chave partilhem a mesma filosofia de inclusão. Esta condição, embora de extrema importância, por si só não é suficiente, visto que o sucesso de inclusão de crianças com NEE requer mais do que, simplesmente colocá-las na sala do ensino regular (Nevin, Paolucci-Whitcomb, & Villa, 1990, citados por Hunt, Soto, Maier, Müller, & Goetz, 2002). Diversos autores referem

que uma efetiva inclusão requer alterações significativas na estrutura da sala / escola, uma diferente conceptualização dos papéis dos profissionais e uma necessidade permanente do trabalho em equipa (Gee, Graham, Sailor, & Goetz, 1995, Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993, Giangreco, Prelock, Reid, Dennis, & Edelman, 1999, Rainforth & York-Barr, 1997, Thousand & Villa, 1992, York-Barr, Schultz, Doyle, Kronberg, & Crossett, 1996, citados por Soto, Muller, Hunt, & Goetz, 2001b).

No caso de utilizadores de SAAC, os membros da equipa terão de colaborar para integrar um complexo conjunto de tecnologias utilizadas para a aprendizagem, a mobilidade e a participação nas atividades da sala de aula (Erickson, Koppenhaver, Yoder, & Nance, 1997; Soto, et al., 2001b; Sturm, 1998).

Nos últimos anos, constata-se que cada vez mais crianças com PC estão a ser incluídos no ensino regular (Kent-Walsh & Light, 2003; Soto et al., 2001a) tendo a educação inclusiva emergido como uma promissora prática educacional para ensinar crianças com necessidades de CAA (Erickson et al; 1997; Sturm, 1998).

Thousand e Villa (1992, citados por Hunt et al., 2002) apresentam um conjunto de crenças e valores nas quais se baseia a inclusão: a) todas as crianças podem aprender; b) as crianças têm o direito de ser educadas com os pares em grupos heterogêneos e em escolas de proximidade; c) é da responsabilidade da comunidade escolar responder às diversas necessidades educacionais de todos os alunos.

A educação pré-escolar é parte importante do ambiente linguístico das crianças e a inclusão das crianças utilizadoras da CAA no pré-escolar regular favorece o desenvolvimento das funções comunicativas nas atividades típicas para a faixa etária. Assim, ambientes pré-escolares inclusivos podem oferecer experiências de comunicação variada para crianças utilizadoras de SAAC, principalmente no que diz respeito às trocas comunicativas com outras crianças (Von Tetzchner et al; 2005).

É de referir a importância da adaptação do ambiente linguístico às capacidades e limitações da criança, como suporte para a experimentação das funções comunicativas anteriormente referenciadas (Von Tetzchner et al; 2005).

Von Tetzchner e colaboradores (2005) consideram que o termo inclusão pode ser utilizado para indicar até que ponto as crianças com NEE participam das atividades sociais e culturais regulares constatando que, muitas vezes, essas são meras

observadoras das atividades que outras crianças realizam reduzindo as atividades realmente partilhadas com outras crianças.

Por seu lado, Mulvihill, Shearer, e Van Horn (2002) consideram pertinente que a participação não se reduza a situações educacionais, mas a todo o conjunto fundamental de atividades relacionadas ao quotidiano da pré-escola onde se inclui brincar, interagir com pares e adultos ou deslocar-se de e para a escola. Por sua vez, Guralnick (2001) afirma que o fator decisivo na inclusão é a existência de uma participação planeada entre crianças com e sem deficiência no contexto do seu desenvolvimento.

A incapacidade de traduzir este princípio na prática tem inúmeras consequências adversas sobre o desenvolvimento das crianças, que incluem a limitação de um conjunto de estímulos estas possam experimentar, restringindo as oportunidades de aprendizagem educacional e, porventura, a redução das expectativas para alcançar o sucesso (Guralnick, 2001).

Falar de inclusão e participação por parte dos utilizadores de CAA remete-nos para a criação de oportunidades de comunicação. Sigafos (1999) propõe um conjunto de estratégias que criem oportunidades que, como refere, «envolvam» as crianças com PC e que dependem da capacidade dos outros para criar oportunidades efetivas de comunicação. É necessário que sejam criadas oportunidades e necessidades comunicativas, sem as quais as trocas comunicativas entre crianças com PC serão reduzidas, limitadas e ineficazes (Wilcox, Kouri, & Caswell, 1990, citados por Sigafos, 1999).

Segundo Farias (2009), crianças com PC vivenciam frequentemente interações que reforçam uma postura de passividade face à sua realidade e contexto. São, por isso, constantemente submetidas ao lugar de «objeto» e não de sujeito, dos seus próprios processos o que as torna crianças apenas recetoras de informações e não construtoras dos seus próprios conhecimentos.

Sigafos (1999) apresenta vários argumentos pelos quais as crianças com PC recebem oportunidades insuficientes ou ineficazes de comunicar. Uma razão tem a ver com o facto de, no decorrer das atividades diárias, algumas oportunidades de comunicação não serem identificadas e consequentemente desperdiçadas pelos potenciais parceiros de comunicação; isto pode implicar uma aprendizagem por parte

dos parceiros comunicativos acerca da identificação de oportunidades de comunicação. Outro motivo prende-se com o desempenho dos parceiros ao antecipar desejos e necessidades ou antecipar tarefas difíceis para as crianças, limitando-lhes as oportunidades de comunicar.

Para incentivar a comunicação, será primordial providenciar um ambiente que crie necessidades de comunicação (Sigafos, 1999). Também Cress e Marvin (2003) alertam que é necessário fazer coincidir com um meio de comunicar, adaptações no ambiente para que os parceiros apresentem oportunidades de intercâmbios comunicativos e respondam a comportamentos significativos das crianças.

Sigafos (1999) realça, ainda, a importância de identificar oportunidades de comunicação, criar a necessidade de comunicação, maximizar os benefícios dessas oportunidades, e dar apoio às famílias, educadores e colegas na oferta de oportunidades de comunicação. Assim, os esforços de intervenção necessitam de se focar no ensino dos parceiros nestes aspetos.

Crianças com NEE enfrentam desafios que tornam necessárias redes sociais robustas para os apoiar a fim de que possam experimentar uma elevada qualidade de vida (Beukelman, 2003). Sem oportunidades para construir redes sociais, as crianças desenvolvem um sentimento de isolamento ou solidão (Eriksson & Granlund, 2004; Pavri & Monda-Amaya, 2001, citados por Eriksson, 2006) inclusive aqueles que usam SAAC de alta tecnologia (Bryen, Carey, & Frantz, 2003).

Sigafos (1999) conclui que pais, professores e colegas podem necessitar de formação para que possam funcionar como parceiros efetivos de comunicação para indivíduos utilizadores de SAAC.

Uma intervenção eficaz para crianças com PC centra-se indubitavelmente em capacitar os parceiros comunicativos para criarem oportunidades e necessidades de comunicação (Light, 1997, citado por Sigafos, 1999), já que é essencial que as crianças tenham alguém para conversar, algo para falar e uma razão para comunicar (Cress & Marvin, 2003).

Von Tetzchner e colaboradores. (2005) mencionam os conceitos de comunicação partilhada e igualdade de oportunidades. Estes conceitos requerem que as crianças utilizadoras de SAAC tenham algum grau de autonomia comunicativa, isto é, autonomia na escolha do assunto ou tópico de conversação (Von Tetzchner &

Grove, 2003, citados por Von Tetzchner et al., 2005). Por outro lado, a comunicação partilhada dependerá dos interlocutores se tornarem competentes nesta modalidade de comunicação. Esta precisará de se tornar parte da comunicação quotidiana na sala de aula ou na escola. Em suma, “um meio partilhado de comunicação é um pré-requisito necessário para a interação entre crianças que utilizam comunicação alternativa e seus pares falantes, e isso pode ser conseguido de forma mais eficiente em contextos inclusivos” (Von Tetzchner et al., 2005, p. 159).

Dito de outra forma, o pré-requisito mais importante para a inclusão genuína é a competência partilhada e isso implica a necessidade de apoiar o desenvolvimento das competências de comunicação alternativa envolvendo todos os potenciais interlocutores da criança, ou seja os parceiros significativos da mesma.

Simultaneamente, Von Tetzchner e colaboradores (2005) consideram que o envolvimento das crianças na comunidade linguística e, simultaneamente, nas atividades e pessoas da comunidade, favorece a partilha de um meio de comunicação e de conhecimentos culturais.

O desenvolvimento de meios alternativos de comunicação tem, por isso, impacto na constituição cultural do indivíduo não se reduzindo apenas a aprender uma forma diferente de comunicação, já que este envolve-se em todas as funções sociais e culturais do dia a dia (Von Tetzchner et al., 2005).

No entanto, não existe um ambiente linguístico natural de utilizadores competentes nesta modalidade de comunicação (Von Tetzchner, 1988, Von Tetzchner et al., 1996, citados por Von Tetzchner et al, 2005) já que os SAAC não são formas naturais de comunicação das pessoas de uma comunidade à qual pertence o utilizador que depende do uso dos mesmos (Von Tetzchner et al., 2005).

Como tal, é necessário criar um ambiente competente. De acordo com Bruner (1983, citado por Von Tetzchner et al. 2005), as crianças precisam de um “sistema de apoio para aquisição de linguagem” (p. 155). Von Tetzchner e colaboradores (2005) dizem que para que a criança desenvolva competência linguística alternativa, deve haver um número razoável de pessoas no ambiente que sejam mais competentes do que a criança na compreensão e uso da sua forma de linguagem. Porém, isto nem sempre acontece já que, segundo os mesmos autores, professores e outros profissionais raramente são utilizadores regulares e experientes dos SAAC e podem ter

pouca ou nenhuma experiência com os mesmos antes do primeiro contacto com a criança. As crianças utilizadoras de SAAC podem, assim, ter como parceiros de comunicação interlocutores com competência em linguagem alternativa pouco maior – ou até menor do que elas próprias. Isto implica que a criança que venha a aprender a utilizar SAAC terá um *input* reduzido e poucas experiências comunicativas com seus pares, principalmente fora das situações estruturadas, sejam educacionais ou de outra natureza (Buzolich & Lunger, 1995, Hageman et al., 2004, Kraat, 1985, Light, 1997, Von Tetzchner & Martinsen, 1996, citados por Von Tetzchner et al, 2005).

Deste modo, as modalidades de comunicação alternativa precisarão de se tornar parte da comunicação quotidiana na unidade pré-escolar ou na sala de aula.

Von Tetzchner e colaboradores (2005) consideram que crianças com desenvolvimento típico de linguagem, que são pares de utilizadores de SAAC, são capazes de se adaptar aos mesmos desde que tenham conhecimento suficiente sobre os SAAC em uso. Para tal, precisam ser ensinadas a compreender e utilizar os SAAC usados por uma ou mais crianças e a interagir com elas sem a necessidade de um intérprete adulto. Num estudo realizado por Carter e Maxwell (1988, citados por Von Tetzchner et al., 2005) verificou-se um aumento na frequência de interação social em crianças falantes e crianças que estavam a desenvolver meios alternativos de comunicação incluídas na escola, com instruções breves para as crianças falantes sobre atenção, esperar, e dar pistas ao comunicar com crianças que usavam SAAC's.

Também Tomasello (1999, 2003, citado por Von Tetzchner et al., 2005), na sua teoria baseada na funcionalidade, salienta a importância da competência do ambiente social no desenvolvimento linguístico da criança.

Von Tetzchner e colaboradores (2005) referem que contextos educacionais inclusivos podem promover o desenvolvimento das crianças que utilizam SAAC quando todos ou quase todos os adultos e crianças nesses espaços tiverem pelo menos uma competência básica no modo de comunicação alternativa. Os mesmos contextos inclusivos permitem a expansão do leque de oportunidades na realização de atividades em conjunto, na troca de conhecimentos e na aproximação de igualdade de experiências das crianças utilizadoras de SAAC às das outras crianças.

Desta forma, facilitar o desenvolvimento de competências de comunicação alternativa nos pares será, portanto, uma parte natural das intervenções inclusivas

com as crianças que estiverem a desenvolver SAAC's. Tal significa que os profissionais que trabalhem com estas crianças precisam de ter conhecimento suficiente sobre as características do modo de comunicação da criança e sobre como promover o seu desenvolvimento. Intrínseco à inclusão está um ambiente partilhado de linguagem, pelo que, os profissionais devem ensinar aos pares falantes uma modalidade de comunicação alternativa que garanta competência suficiente para a criança expandir o seu SAAC e, simultaneamente, promover as interações entre crianças que falam e crianças que usam comunicação alternativa, garantindo assim que o utilizador de SAAC o utilize com os pares nos seus contextos naturais (Von Tetzchner et al., 2005).

Acentua-se, assim, o papel dos profissionais que se tornam como que responsáveis pela sua competência e pela dos pares das crianças utilizadoras de SAAC. Kent-Walsh e Light (2003) consideram que, ao trabalhar com crianças que usam SAAC em salas de aula inclusivas, os profissionais são confrontados com uma tarefa complexa, pois eles devem ser os principais facilitadores da aprendizagem destas crianças nas suas salas de aula, bem como das restantes que possuem uma ampla gama de necessidades e capacidades.

A pesquisa mostra que os papéis desempenhados tanto pelos educadores do ensino regular bem como pelos docentes de educação especial, são fundamentais para o êxito da inclusão de crianças que usam SAAC (Giangreco, 2000, Locke & Mirenda, 1992, citados por Kent-Walsh & Light, 2003). Cumley e Beukelman (1992, citados por Kent-Walsh & Light, 2003) acrescentam que, "ambos, educadores do regular e de educação especial, devem partilhar responsabilidades educativas, com vista a que os utilizadores de SAAC alcancem o sucesso" (p. 105).

Num estudo realizado por Soto e colaboradores (2001a) junto de um grupo de profissionais, os autores identificaram um conjunto de competências e estratégias essenciais dos profissionais que trabalham com utilizadores de SAAC no ensino regular:

- a) Utilizarem o SAAC da criança como um meio para aceder ao currículo geral da sala e desenvolverem adaptações curriculares;
- b) Facilitarem a interação social entre a criança utilizadora de SAAC e os pares e treinar ou ensinarem estes como parceiros comunicativos;
- c) Saberem como se opera, conserta e funcionam os diferentes elementos do SAAC e familiarizarem os pares com o funcionamento do mesmo;

d) Facilitarem à criança utilizadora de SAAC a participação nas atividades da sala providenciando vocabulário para participação nas atividades presentes e próximas, bem como identificar o vocabulário adequado para a criança manifestar as suas preferências, interesses e sentimentos;

e) Usarem estratégias de aprendizagem comuns, e partilharem a informação com os pares bem como desenvolverem competências diretamente relacionadas com a construção de uma comunidade educacional inclusiva de que o utilizador de SAAC é parte integrante de facto;

f) Realizarem reuniões de equipa com regularidade, onde é clara a definição de papéis e responsabilidades de todos os elementos da equipa e onde todos contribuam para a elaboração de estratégias e ideias para alcançar em conjunto os seus objetivos.

Dado que a comunicação é fundamental para o processo educativo, é essencial que todos os profissionais sejam capazes de comunicar de forma efetiva e competente com alunos utilizadores de SAAC (Beukelman & Mirenda, 1998, Cumley & Beukelman, 1992, citados por Kent-Walsh & Light, 2003).

4.1 Trabalho em Equipa

Sendo a CAA uma área de interesse de muitas disciplinas, que possuem objetivos específicos mas também comuns, como Terapia da Fala, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação, Psicologia, Engenharia, entre outras (Farias, 2009), torna-se pertinente uma abordagem à importância do trabalho em equipa.

Diversos autores, consideram a equipa de trabalho como um grupo de indivíduos com diferentes formações profissionais e conhecimentos diversificados que trabalham juntos para alcançar objetivos mutuamente definidos (Snell & Janney, 2000, Thousand & Villa, 1992, citados por Hunt et al., 2002; Swengel & Marquette, 1997, citados por Araújo, Deliberato, & Braccualli, 2009).

Swengel e Marquette (1997, citados por Araújo et al., 2009) salientam a importância do trabalho colaborativo e a importância da atuação de diferentes áreas do conhecimento não só para garantir as competências comunicativas, como também a qualidade de vida da criança com NEE.

Sobre as equipas, Giangreco (2000, citado por Hunt et al., 2002) refere que uma das características de uma equipa colaborativa é que os seus membros são

capazes de se avaliar uns aos outros, tornando-se aptos para se unir e criar um todo que é mais forte e eficaz que qualquer membro isolado.

Downing (2005, citado por Araújo et al., 2009) considera o trabalho em equipa como fundamental para o processo de avaliação, seleção e implementação dos SAAC aos diferentes utilizadores, para garantir a ampliação e/ou inserção de novas modalidades de comunicação. Por sua vez, Cortelazzo (2006) sustenta que a inclusão de crianças com NEE não se constrói por decreto, mas é uma tarefa coletiva e colaborativa dos profissionais em conjunto com as próprias crianças e com as suas famílias. Ainda sobre a equipa de trabalho, vários autores (Erickson & Koppenhaver, 1998, Koppenhaver et al., 1998, citados por Hunt et al., 2002; Erickson et al., 1997; Soto et al., 2001a; Sturm, 1998) referem que no caso de utilizadores de CAA, aquela deve trabalhar junta para integrar um conjunto complexo das tecnologias utilizadas para a aprendizagem, mobilidade e participação em sala de aula. Todos, pais profissionais, podem ter um papel importante no ensino e apoio de competências comunicativas e linguísticas e, quando trabalham juntos como uma equipa, partilham a responsabilidade do sucesso da criança (Hunt et al., 2002).

West e Idol (1990, citados por Hunt et al., 2002) salientam que uma colaboração bem sucedida depende de oportunidades regulares para os elementos da equipa, incluindo os pais, partilharem os seus conhecimentos, identificar objetivos comuns, construir planos de apoio, e determinar as responsabilidades para a sua implementação. Sobre esta partilha de conhecimentos, Giangreco (1990, citado por Soto, et al., 2001b) alerta para a importância de cada profissional valorizar o contributo dos outros elementos da equipa independentemente dos papéis e profissão que desempenham.

A implementação da educação inclusiva de crianças com necessidades de CAA requer, assim, um esforço de colaboração dos membros da equipa que compartilham uma plena visão da participação social e académica das crianças com NEE no seio das suas comunidades escolares (Hunt et al., 2002).

Em síntese, abordamos aspetos como a inclusão, a importância de criar oportunidades, a competência comunicativa de utilizadores de SAAC e seus interlocutores (adultos e pares) – competência partilhada e trabalho em equipa. Todos estes aspetos convergem para a necessidade de todos os intervenientes do ato

comunicativo serem preparados para se tornarem competentes, salientando-se nesta investigação os profissionais. No entanto, para o êxito dessa interação comunicativa com crianças utilizadoras de SAAC, todos, isto é, familiares, professores, colegas, auxiliares, entre outros, são destinatários fundamentais da formação. Por exemplo, Von Tetzchner e Martinsen (2000) observam que, muitas vezes, um dos grupos que raramente recebe formação e supervisão nesta área é o dos auxiliares de educação, que são precisamente quem têm mais oportunidades de comunicação com as crianças.

Os mesmos autores referem-se à formação dos profissionais como uma parte essencial de qualquer intervenção envolvendo SAAC, salientando a importância daquela no êxito das medidas interventivas.

À importância de todos os interlocutores serem abrangidos pela formação acrescenta-se a constatação, já referida, de a CAA ser uma área de intervenção multidisciplinar e, por isso, o sucesso dos profissionais que atuam com as crianças depender da ação integrada e complementar de diversas áreas de conhecimento (Schirmer, 2009).

Almirall (1988a) refere que “proporcionar a uma criança um sistema de símbolos e ajudas técnicas é apenas uma parte de um processo global” (p. 115) pois facultam um mecanismo que permite a comunicação, mas não proporcionam por si só as competências funcionais e comunicativas necessárias para a interação (Vanderheiden, 1980, citado por Almirall, 1988a). Almirall (1988a) defende, por isso, que a aplicação de um SAAC deve ser sempre acompanhada de técnicas de ensino adequadas e de medidas específicas de intervenção sobre o meio natural dos utilizadores.

Este conjunto de meios, técnicas de ensino, estratégias e atitudes, poderão permitir, a indivíduos com PC, o acesso a tomadas de decisão, tornando-os mais participativos e autónomos, proporcionando-lhes, assim, uma melhor qualidade de vida.

Vários autores constataam que “as pesquisas têm demonstrado que mais importante que os recursos tecnológicos, são a presença de interlocutores interessados em interagir com essas crianças e oferecer melhor qualidade de vida para essa população e assim favorecer sua inclusão escolar e social” (Araújo & Nunes, 2008,

Schirmer, Nunes, Walter & Delgado, 2008; 2009, Nunes, Brito, Togashi, Brando, Danelon, Gomes & Larrate, citados por Schirmer, 2009, p. 267).

Deste modo, salienta-se a necessidade de (in)formação específica para os profissionais acerca do uso de SAAC em contextos inclusivos (Farias, 2009).

Corroboramos a opinião de Schirmer (2009), quando este afirma que esta formação se deve estender ao Ensino Superior, quer na formação de base, quer na formação contínua, visto que são escassas as ofertas educativas na área da Educação Especial e da CAA, limitando as oportunidades de discussão entre profissionais sobre tecnologias de apoio e CAA.

Também Cortelazzo (2006) salienta a importância da educação se caracterizar pela valorização dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das atitudes positivas das crianças com NEE com a colaboração dos profissionais, dos colegas e das pessoas da comunidade. Por isso, defende que, para que a inclusão aconteça, é fundamental a formação de profissionais acrescentando que os professores precisam, de ser preparados para trabalhar em equipa e para desenvolver capacidades comunicativas, bem como despoletar-lhes a necessidade de produzir e divulgar os seus conhecimentos e saberes.

Romski e Sevcik (2005) preconizam que a formação sobre CAA deve estender-se não só aos profissionais como também às famílias das crianças acompanhadas pelas equipas de IP, de modo a garantir que os SAAC sejam proporcionados às crianças que deles necessitem, salientando que a formação da equipa de IP deve incluir informações sobre a filosofia da comunicação, tecnologia, avaliação e estratégias de intervenção.

O conhecimento da forma de comunicação da criança e a aplicação de estratégias adequadas podem promover um envolvimento linguístico mais apelativo, aumentando a quantidade e a qualidade da comunicação no dia a dia da criança (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Em suma, o êxito da intervenção está dependente da formação dos interlocutores. Von Tetzchner e Martinsen (2000) alertam que a formação, mesmo demorando algum tempo e implicando determinados recursos, é certamente um bom investimento. Deve abranger todas as pessoas que cuidam e contactam com a criança tornando-as mais competentes e conscientes do seu papel.

5. Mitos da CAA

A inclusão de crianças utilizadoras de SAAC no ensino regular e a necessidade de profissionais e outros interlocutores se tornarem competentes na comunicação com aqueles, leva-nos a examinar um conjunto de mitos ou questões associados à CAA e ao papel que esta desempenha ao nível do desenvolvimento das crianças, suas utilizadoras.

Vários autores, dos quais destacamos Cress e Marvin (2003) e Ronski e Sevcik (2005), procuraram escarpelizar algumas dessas questões comuns a pais, profissionais e outros intervenientes. Procuraremos abordar, de forma breve, alguns desses mitos/questões:

a) A CAA como o «último recurso» na intervenção relativa à linguagem-fala

Quando a CAA emergiu como estratégia de intervenção era considerada o último recurso a ser utilizado somente quando as outras opções estavam esgotadas. Em 1980, Miller e Chapman, citados por Ronski e Sevcik (2005) argumentaram a favor de um conjunto de regras que indicavam que a CAA devia ser considerada quando a fala não se desenvolve até aos 8 anos. Desde então, surgiram outras perspetivas que desmistificam ideias como a supramencionada.

A intervenção ao nível da CAA não deve ser apenas utilizada no caso da ausência da fala ou como último recurso, uma vez que este tipo de intervenção pode desempenhar muitas funções complementares no desenvolvimento da comunicação (Cress & Marvin, 2003; Reichle, Buekelman, & Light, 2002, citados por Ronski & Sevcik, 2005).

Na verdade, é fundamental que a CAA seja introduzida antes que o insucesso comunicativo ocorra. Esta mudança significa que a CAA não se destina só a crianças mais velhas que fracassaram no desenvolvimento da fala, mas também a crianças pequenas durante o período em que esta está justamente a desenvolver competências comunicativas e linguísticas, precisamente para evitar o insucesso na comunicação e desenvolvimento da linguagem (Ronski & Sevcik, 2005).

b) A CAA dificulta ou impede o desenvolvimento da fala

Associado ao mito do «último recurso» está outro mito que é a de que a CAA irá tornar-se o principal modo da criança comunicar e retirar a motivação desta para falar. Segundo Farias (2009), muitas famílias apresentam dificuldades de adesão à proposta de uso da CAA, fator relevante se a considerarmos como parceira necessária para uma adequada intervenção. Como tal é necessário que os profissionais estejam atentos a este sentimento por parte das famílias pois há diversos fatores de *stress* para a família de uma criança que necessita de uso de CAA, nos quais se incluem a aceitação e adaptação, ausência de respostas imediatas no ganho da fala e receios que tais recursos inibam o seu surgimento.

Romski e Sevcik (2005) salientam, no entanto, que este receio que muitos pais e alguns profissionais possuem, não é apoiado pelos dados empíricos disponíveis e que, na verdade, a literatura atual e a prática clínica sugerem precisamente o oposto. Os autores apoiam-se num número razoável de estudos empíricos que relatam melhorias nas capacidades da fala após intervenção com CAA (Beukelman & Mirenda, 1998, Romski & Sevcik, 1996 citados por Romski & Sevcik, 2005; Millar, Light, & Schlosser, 2000, citados por Romski e Sevcik, 2005; Romski, Sevcik, Reumann, & Pate, 1989, citados por Cress & Marvin, 2003; Glennen & McPartland, 1999 citados, por Cress & Marvin, 2003; Kahn, 1981 citados por Cress & Marvin, 2003).

Mais recentemente, Millar, Light, e Schollosser (2006) investigaram os resultados obtidos, em estudos realizados nos últimos anos, relativamente ao impacto da CAA nas produções orais de crianças com perturbações de desenvolvimento. Os resultados indicaram que a utilização de CAA contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, bem como para o aumento das produções orais. Romski e Sevcik (2005) destacam que aquela pode melhorar o desenvolvimento da comunicação falada, que deve ser um objetivo simultâneo da intervenção.

Mirenda (1998, citado por Cress & Marvin, 2003) corrobora esta ideia ao constatar que as crianças tendem a usar os mais rápidos, eficazes e acessíveis meios disponíveis para comunicar os seus desejos e necessidades. Mesmo crianças com repertórios limitados tendem a usar os sons para fins específicos, tais como a obtenção de atenção (Hanzlik, 1990, McCune, Kearney, & Checkoff, 1989, citados por Cress &

Marvin, 2003). Esta ideia é reforçada por Lasker e Bedrosian (2000) que afirmam que utilizadores de CAA e seus parceiros de comunicação tendem a utilizar preferencialmente a fala como método de comunicação, se aquela está disponível para o utilizador e inteligível para os ouvintes.

Outro fator que contribui para o desenvolvimento da fala é o facto da CAA incluir todos os métodos de comunicação e, como tal, a intervenção também abordar a melhoria funcional das competências vocais/verbais. Estratégias de CAA geralmente incluem fornecer um modelo verbal para a mensagem, como por exemplo, dizer “mais” enquanto reforçam um sinal espontâneo da criança para continuar uma atividade (Reichle, York, & Sigafos, 1991, citados por Cress & Marvin, 2003).

Cress e Marvin (2003) constataam que as pesquisas indicam que a CAA pode realmente facilitar a comunicação vocal através da interação, das competências linguísticas e/ou fornecendo um modelo de saída de voz. Sobre o papel desta, verifica-se que as crianças imitam modelos fornecidos por dispositivos de comunicação com saída de voz.

Cress e Marvin (2003) concluem que a utilização de CAA não é, assim, uma indicação para desistir da comunicação oral, e nem os pais nem os profissionais devem percebê-lo desta forma.

c) A criança necessita de um determinado conjunto de competências ou pré requisitos para poder beneficiar do uso da CAA

No passado, crianças pequenas com algum défice cognitivo eram frequentemente excluídas da intervenção ao nível da CAA, porque a avaliação dos seus níveis de inteligência e o seu desenvolvimento sensório-motor não eram compatíveis com as competências cognitivo/sensório-motoras que eram associadas ao desenvolvimento precoce da linguagem (Miller & Chapman, 1980, Mirenda & Locke, 1989, Ronski & Sevcik, 1988, citados por Ronski & Sevcik, 2005). Embora se possa argumentar que algumas competências cognitivas básicas são essenciais para desenvolver a linguagem, a relação exata entre linguagem e cognição não foi claramente especificada (Rice, 1983, Rice & Kemper, 1984, citados por Ronski & Sevcik, 2005). Kangas e Lloyd (1988, citados por Ronski & Sevcik, 2005) chegam a desafiar a noção de que o desenvolvimento cognitivo precede necessariamente o

desenvolvimento da linguagem, mesmo em comunicadores típicos, uma vez que a experiência comunicativa também pode ser um veículo para a expansão de capacidades cognitivas. Por outro lado, dado o impacto que a linguagem exerce sobre o desenvolvimento cognitivo, a falta de capacidade de linguagem expressiva pode colocar uma criança numa clara desvantagem desenvolvimental (Rice & Kemper, 1984, citados por Ronski & Sevcik, 2005).

Ronski e Sevcik (2005) também constataram que crianças com grave deficiência sensorio-motora não podem demonstrar as suas capacidades cognitivas sem um meio para comunicar, pelo que, não podemos insistir na evidência dessas capacidades antes de providenciar meios de comunicação que o permitam. Simultaneamente, há algumas evidências de que graves problemas motores e/ou de comunicação podem limitar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. Assim, desenvolver competências linguísticas através da CAA pode ser de crucial importância para o desenvolvimento cognitivo da criança (Ronski & Sevcik, 2005).

Cress e Marvin (2003) argumentam que comportamentos e ações naturais das crianças são os únicos pré-requisitos para a CAA. Todas as crianças comunicam, inicialmente, através de comportamentos espontâneos em resposta ao seu estado ou ao meio ambiente e a interpretação correspondente desses comportamentos por alguém do seu meio. Apesar de nem todas as crianças a este nível básico de comunicação produzam os mesmos tipos de sinais, como expressões faciais, gritos e outros sinais vocais, as crianças em estado de alerta irão produzir reações detetáveis a alguns tipos de estímulos do meio.

Este tipo de comunicação pressupõe um parceiro envolvido uma vez que, aos atos espontâneos da criança é dada importância comunicativa pelo interlocutor (Wilcox, Bacon, & Shannon, 1995, citados por Cress & Marvin, 2003). No entanto, quando os comportamentos comunicativos mais precoces das crianças são difíceis de interpretar, começa a necessidade de intervenção em CAA.

A tendência de alguns profissionais a ter uma visão restrita da CAA, ainda pode levar a supor a necessidade de competências prévias para a avaliação e intervenção em CAA. No entanto, profissionais experientes nesta área constataam que é universalmente entendido que não há pré-requisitos para CAA, dada a riqueza da pesquisa e experiência clínica que apoia este ponto de vista (Cress & Marvin, 2003). Os

profissionais necessitam, por isso, de estar atentos a um qualquer preconceito de que uma determinada criança não está pronta para a CAA. Cress e Marvin (2003) apresentam o exemplo de uma criança não poder ser encaminhada para serviços de CAA porque não é capaz de, de forma independente, acionar um interruptor, ou porque ainda não é um comunicador intencional. Neste caso, os profissionais não reconhecem que a aprendizagem dessas competências faz parte da intervenção em CAA e não é um pré-requisito para a mesma. Cress (2002, citado por Cress & Marvin, 2003) reforça esta ideia salientando que as primeiras competências e comportamentos facilitam o desenvolvimento das competências comunicativas mais complexas, incluindo a linguagem.

Por outro lado, ensinar ou capacitar os pais para adaptarem as suas respostas aos sinais de comunicação dos seus filhos pode, por exemplo, ser considerado intervenção em CAA.

A comunicação intencional, portanto, é baseada em experiências com comportamentos pré-intencionais e respostas do meio, e se esses comportamentos ou respostas não são suficientes para um rápido desenvolvimento, estratégias aumentativas (ou seja, CAA) podem justificar-se em qualquer idade ou nível cognitivo (Cress & Marvin, 2003).

d) Há uma idade mínima para a implementação da CAA

Segundo Ronski e Sevcik (2005), não há evidência que sugira que as crianças devem ter uma certa idade para beneficiar da intervenção em CAA. No entanto, a idade cronológica é frequentemente mencionada como um argumento contra a prestação de serviços de CAA para crianças. Especificamente, alguns pais e os profissionais acreditam que a introdução de CAA numa idade precoce impedirá a criança de desenvolver a fala como seu principal modo de comunicação. Como referido anteriormente, a intervenção em CAA deve começar quando os comportamentos comunicativos mais precoces das crianças são difíceis de interpretar.

A pesquisa atual documenta claramente a eficácia dos serviços e suportes à comunicação proporcionados a bebés e crianças com NE (Bondy & Frost, 1998, Cress, 2003, Pinder & Olswang, 1995, Ronski, Sevcik, & Forrest, 2001, Rowland & Schweigert, 2000, citados por Ronski & Sevcik, 2005).

Como visto anteriormente, diversos estudos têm demonstrado que o uso da CAA não interfere com o desenvolvimento da fala e, na verdade, até apoia esse desenvolvimento sugerindo, assim, uma intervenção o mais precoce possível (Millar, Light, & Schlosser, 2000; Ronski & Sevcik, 2005).

Segundo Cress e Marvin (2003), “a CAA é aplicável em todas as idades para aprendizagem de funções comunicativas e comportamentais, bem como para a comunicação funcional para pessoas que ainda não demonstram o uso do símbolo como referencial no ato comunicacional” (p. 254).

Outros autores afirmam que o acesso à CAA revela-se um meio para adquirir algumas das competências pré-linguísticas e cognitivas necessárias e essenciais para o desenvolvimento da linguagem (Brady, 2000, Light, Collier, & Parnes, 1985, Ronski e Sevcik, 1996, citados por Cress & Marvin 2003). Este facto torna o acesso antecipado à CAA essencial para o desenvolvimento inicial da comunicação em crianças em situação de risco para perturbações da comunicação expressiva. Wetherby, Warren, e Reichle (1998, citados por Cress & Marvin, 2003) alertam que o conhecimento de como facilitar a transição dos meios de comunicação pré-linguístico ao linguístico pode ser limitado por muitos profissionais. Mais uma vez, o papel dos profissionais se torna preponderante e Cress e Marvin (2003) apresentam um conjunto de práticas ou preconceitos sobre a introdução precoce de SAAC que podem conduzir à exclusão de crianças em idades precoces da intervenção que utiliza os SAAC:

- Adiar a implementação de SAAC até que haja um atraso consistente na comunicação verbal ao longo do tempo, isto é, «esperar para ver», em vez de maximizar a comunicação através de todos os modos disponíveis ao longo dos primeiros anos da infância;
- Presumir que implementar SAAC é abdicar de alguma forma de comunicação em vez de um meio de reforçar e complementar todas as formas de comunicação;
- Restringir serviços de CAA para completar formas tecnológicas ou simbólicas ao invés de reconhecer que o desenvolvimento de competências técnicas ou simbólicas se processam ao longo de um contínuo gradual para todas as crianças;

- Julgar que uma criança não beneficiou da intervenção em CAA após a implementação de um conjunto limitado de estratégias, em vez de adaptar um conjunto de funções, atividades e parceiros que são necessários para que todos os comunicadores sejam bem sucedidos.

Cress e Marvin (2003) e Culp (2003, citado por Ronski & Sevcik, 2005) salientam que atualmente há um crescente reconhecimento dos benefícios da implementação de intervenções em CAA com crianças cada vez mais novas.

e) Os sistemas com produção de voz são considerados mais eficazes do que os sistemas de seleção de imagens

Segundo Cress e Marvin (2003), a implementação bem sucedida de qualquer sistema com saída de voz ou sistemas de baixa tecnologia depende da experiência em ser um comunicador eficaz, e ambos podem contribuir para o aumento das interações.

Os sistemas com produção de voz têm a vantagem de chamar a atenção na comunicação à distância, ser compreensível, e proporcionar o *feedback* ao próprio utilizador (Cress & Marvin, 2003). Von Tetzchner e Martinsen (2000) realçam que a utilização de um sintetizador de fala permite reproduzir tudo o que o utilizador escreve. Estes sistemas com saída de voz podem ser introduzidos de forma simples em crianças em estádios iniciais de comunicação.

No entanto, Cress e Marvin (2003) também identificam preferências pelo uso de sistemas de baixa tecnologia por permitir uma interação mais imediata com os interlocutores e possuir características como a flexibilidade, a simplicidade, a fiabilidade, a portabilidade e a facilidade de acesso.

Podemos então considerar que os diferentes sistemas podem e devem ser complementares. Von Tetzchner e Martinsen (2000) referem que “as tecnologias de apoio para a comunicação devem proporcionar à criança possibilidades de desenvolvimento” (p. 59) o que significa que, muitas vezes, é necessária mais do que uma solução. A escolha de uma tecnologia de apoio para a comunicação irá depender das características motoras, cognitivas e linguísticas da criança, das características do equipamento, da sua portabilidade, da sua forma de utilização e da facilidade de aprendizagem dessa mesma utilização (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização deste estudo. Começamos por fazer uma abordagem teórica à investigação qualitativa. Posteriormente apresentamos o desenho da investigação utilizada onde apresentamos aspetos como: as características dos participantes do estudo e os procedimentos que estiveram na base da sua seleção; o instrumento de recolha de dados e o contexto onde a mesma ocorreu; os procedimentos de redução e análise de dados bem como os procedimentos de apresentação dos resultados; os procedimentos usados para manter a confidencialidade, assim como os critérios e as técnicas utilizadas para dar credibilidade científica a este estudo.

1. Opção metodológica

Deslauriers ao referir-se à expressão “métodos qualitativos” afirma que estes designam “uma variedade de técnicas interpretativas, que tem por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos que se produzem mais ou menos naturalmente”, acrescentando que “estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” (Deslauriers, citado em Guerra, 2006, p. 11).

No presente estudo, pretendemos analisar a Formação em Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação (SAAC) dos Profissionais de Intervenção Precoce (IP).

Assim, na realização do mesmo, tivemos em conta o que Bell (1997) preconiza quanto à necessidade de “selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos, escolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos” (p. 13).

Identificados os objetivos do estudo, tornou-se necessária a seleção da abordagem a adotar e os métodos de recolha de informação a utilizar. Segundo Bell

(1997) e Almeida e Freire (2008), estes dependem da natureza da questão, problema a ser investigado ou informação que se pretende obter.

Assim, consideramos que o método qualitativo é o que se adequa a este estudo, uma vez que a presente investigação é direcionada para a compreensão de atitudes, convicções e comportamentos dos participantes. Simultaneamente, possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da formação dos profissionais de IP.

Segundo Gómez, Flores, e Jiménez (1999), os estudos de natureza qualitativa consistem na utilização de instrumentos de recolha de dados de tipo qualitativo, como observações ou entrevistas, que possibilitam uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo. Os investigadores tentam assim compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e simultaneamente descrever esses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994).

O presente estudo utilizou, assim, a metodologia qualitativa, com recurso à técnica da entrevista para recolha de dados.

A entrevista é uma técnica que se traduz numa conversa entre entrevistador que solicita informação a outra, o entrevistado, para obter informação deste sobre um determinado problema (Moser & Kalton, citados em Bell, 1997; Gomes, Flores, & Jiménez, 1999).

Para Máximo-Esteves (2008), a entrevista é utilizada quando se procura conhecer o ponto de vista do outro e refere-se a um ato de conversação intencional e orientado para um determinado objetivo, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos, o entrevistador apresentando as questões e o entrevistado respondendo às mesmas, criando uma relação interpessoal.

Enquanto método qualitativo, a entrevista parte da assunção que a “perspetiva dos outros tem um significado, é passível de ser conhecida e pode ser explicada” (Patton, 2002, p.341).

As entrevistas vão desde as totalmente informais e de conversação até às altamente estruturadas e previamente bem definidas (Patton, 2002).

Neste estudo, recorreremos à entrevista semi-estruturada como técnica de inquérito que, segundo Ghiglione e Matalon (2001), é adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido. Bogdan e

Biklen (1994) consideram ainda ter a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

A entrevista semi-estruturada realiza-se face-a-face e, na procura de um significado partilhado por ambos, o investigador coloca uma série de questões amplas (Máximo-Esteves, 2008). Estas facilitarão aos entrevistados expressarem de forma espontânea as suas perspetivas sobre a temática. Este formato de entrevista é um facilitador da empatia entre entrevistador e entrevistado (Smith, 1995).

Por sua vez, Vala (2005) afirma que a análise de conteúdo, valorizada na metodologia qualitativa para se analisar os dados, é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a metodologia/investigação qualitativa possui as seguintes características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, tornando-se o investigador o instrumento principal de recolha de dados;
- A investigação é descritiva;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Este estudo enquadra-se, portanto, num padrão de investigação interpretativa, que procura observar e compreender as perceções de um grupo de profissionais face a uma determinada situação ou fenómeno, neste caso a formação em SAAC dos profissionais de IP.

Revemo-nos, assim, na ótica de Bell (1997), que considera que “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão interessados em compreender as perceções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p.20).

2. Desenho do Estudo

2.1 Contexto

Foi realizado um primeiro contacto telefónico com as entrevistadas dando conhecimento dos objetivos e pertinência do estudo (Lessard-Herbet et al; 1997, citados em Guerra, 2006) e da importância da sua participação apelando à mesma. Simultaneamente garantiu-se a confidencialidade e anonimato (Lessard-Herbet et al; 1997, citados em Guerra, 2006) e informou-se do tempo previsto para a realização da entrevista. Partindo da disponibilização desta informação averiguou-se a disponibilidade do potencial entrevistado na realização da entrevista.

Aceite a realização da entrevista, foi definido o local, a data e a hora. As entrevistadas escolheram como local de entrevista o seu próprio local de trabalho, ao qual o entrevistador se deslocou. Cada uma das profissionais foi entrevistada individualmente em espaço por si indicado, silencioso e confortável.

No dia da entrevista e antes da realização da mesma, foi feita nova explicação do objetivo do estudo e da importância da participação no mesmo. Os entrevistados tiveram acesso prévio ao guião de entrevista utilizado. Foi também realizada uma gravação áudio previamente autorizada e garantida novamente a confidencialidade.

A sua realização teve como objetivo garantir uma maior fidelidade na recolha do discurso dos entrevistados e, simultaneamente, prestar maior atenção ao entrevistado o que permitiu uma melhor interação entre entrevistador e entrevistado (Gómez, et al., 1999), bem como uma redobrada atenção e recolha de anotações (Guerra, 2006). Procuramos, assim, apresentar uma atitude empática que permitiu estabelecer uma relação de confiança, mas simultaneamente ser claro nas ideias, neutral face a juízos de valor e pouco interventivo, facilitando a livre expressão do entrevistado (Guerra, 2006).

O tempo de duração de cada entrevista variou entre os 30 e os 50 minutos.

2.2 Participantes

Todas as participantes neste estudo desempenham as suas funções com crianças utilizadoras de Sistemas Aumentativos / Alternativos de Comunicação (SAAC), com idades inferiores a 6 anos, isto é, abrangidas pela intervenção precoce. Neste

estudo participaram uma terapeuta da fala que exerce a sua profissão num Centro de Recursos para a Inclusão, uma terapeuta ocupacional que exerce a sua profissão num Centro de Recursos para a Inclusão, uma educadora do ensino regular a exercer a sua profissão num Jardim de Infância, uma docente de educação especial especializada em deficiência mental e motora, uma educadora de infância a exercer numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com crianças com idade de jardim de infância, e uma educadora de infância que exerce numa Equipa Multidisciplinar de Intervenção Precoce (EMIP) criada a nível concelhio.

Tal como é apresentado por Vale (2004) para o estudo de caso, na base da seleção das participantes deste estudo está presente o facto de que se pretendemos conhecer, compreender e aprender o máximo sobre fenómeno em estudo, então não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional.

Procuramos, por isso, incluir diversas realidades já que a “diversidade relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos (ou fenómenos) que estamos a estudar” (Guerra, 2006, p. 40).

Entrevistamos seis pessoas já que, o critério que determina esse número é a sua adequação ao objetivo da investigação tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida (Guerra, 2006; Ruquoy, 2005).

Guerra (2006) acrescenta que há um momento de saturação que indica o momento em que se deve parar de recolher dados já que os que possui permitem generalizar os resultados ao universo de trabalho a que o grupo investigado pertence, evitando-se desperdício de recursos.

Assim, as participantes não foram escolhidas em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar (Ruquoy, 2005).

Na base da seleção das participantes esteve sempre presente que neste tipo de estudo a questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma enormidade de sujeitos estatisticamente “representativos” (Guerra, 2006).

A seleção das participantes foi assim, realizada com base nos seguintes critérios intencionais:

- Terem disponibilidade de tempo;
- Manifestarem disponibilidade, interesse e motivação para participarem;
- Desempenharem as suas funções com crianças utilizadoras de SAAC em contexto de intervenção precoce.

2.3 Instrumento de recolha de dados

Como anteriormente referimos, utilizamos como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada (Anexo A) que teve como ponto de partida um guião com tópicos previamente definidos pelo entrevistador (Máximo-Esteves, 2008).

Estas entrevistas tinham como principal objetivo recolher as principais opiniões dos entrevistados sobre o seu conhecimento, utilização e formação em SAAC.

Constituída por um conjunto de dezoito questões procurou, num primeiro momento, averiguar o percurso e a formação em CAA das entrevistadas. Num segundo momento, as questões visaram indagar os conhecimentos das participantes ao nível do conceito de CAA e seus objetivos, que profissionais devem implementar os SAAC e que competências aqueles devem possuir para uma adequada utilização dos mesmos. São depois colocadas um conjunto de questões sobre a formação das participantes, nomeadamente as necessidades sentidas ao nível da formação em SAAC, de que forma esta vai de encontro às práticas que implementam e possibilitam trabalhar com a família e as dificuldades/barreiras sentidas na utilização de SAAC. Outro conjunto de questões, procura conhecer os SAAC e as tecnologias de apoio utilizados. Por fim, procura-se investigar as razões que dificultam a implementação de SAAC nesta faixa etária (0-6 anos) e saber de que forma as participantes consideram que a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família.

Conhecedor dos tópicos e perguntas, a ordem e a forma como estas foram introduzidas ficaram dependentes do critério do entrevistador, em função do desenvolvimento da conversa (Ghiglione & Matalon, 2001). Desta forma, o imprevisto da pergunta permitiu ir ao encontro do inesperado da resposta (Máximo-Esteves, 2008), dando ao entrevistado a oportunidade de dizer o que pensa sobre o tema, e ao entrevistador de colocar questões não previstas para aprofundar algum tópico ou área de interessante ou clarificar alguma resposta ao longo da entrevista (Smith, 1995; Kvale, 1996, citado em Máximo-Esteves, 2008).

Após a realização da entrevista, procedeu-se à transcrição integral das mesmas, o que constitui o material que será submetido à análise de conteúdo, naquilo que Vala (2005) designa por *corpus* de análise.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados é o processo de organização sistemático de entrevistas, notas de campo e outros materiais reunidos, com o objetivo de aumentar a compreensão dos mesmos permitindo a apresentação aos outros daquilo que se encontrou (Bogdan & Biklen, 1994). Este processo ocorre durante as atividades de redução dos dados, a sua apresentação ou organização e a sua interpretação (Miles & Huberman, 1984, citados por Lessard-Herbert, Goyette, & Boutin, 1990).

A redução de dados define-se pelos “processos de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido” (Miles & Huberman, 1984, citados por Maroy, 2005, p. 123; Lessard-Hébert, et al., 1990, p. 109). Realiza-se ao longo de todo o processo de investigação qualitativa e é uma parte essencial da análise, na medida em que é necessário formular um conjunto de opções para decidir que dados devem ser conservados ou excluídos (Maroy, 2005).

Para além da redução de dados, estes terão de ser organizados e apresentados sob formas que permitam extrair deles interpretações (Maroy, 2005). Trata-se de resumir e estruturar ou decompor em fatores para, por último, apresentar as relações que daí resultaram.

Na última atividade, a interpretação dos dados ou realização das conclusões, o investigador procura atribuir significado aos dados, já reduzidos, anotando as regularidades, as explicações, as configurações possíveis e as propostas de interpretação (Miles & Huberman, 1984, citado por Lessard-Hébert, et al., 1990).

Com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas participantes, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados.

Vala (2005) refere que a finalidade da análise de conteúdo é a realização de inferências sobre as mensagens, a partir da inventariação e da sistematização dos seus conteúdos.

A análise de conteúdo pretende extrair o significado relevante relativamente ao problema de investigação (Rodriguez, Gil, & Garcia, 1999) e ocupa um lugar cada

vez maior na investigação (Vala, 2005), precisamente porque possibilita o tratamento de forma metódica da informação e testemunhos complexos e subjetivos, como acontece quando se usa a metodologia das entrevistas semiestruturadas (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Na verdade, os dados recolhidos através das entrevistas são dados brutos a partir dos quais o investigador tem de realizar as operações necessárias que lhe permitam estruturar a informação de forma coerente, significativa e compreensível (Gómez, et al., 1999). As unidades de análise passam a ser uma palavra, frase ou resposta a uma questão que por sua vez passam a uma categoria ou dimensão.

Assim, baseamos a nossa análise na identificação das afirmações, declarações e ideias produzidas pelos participantes adotando como procedimentos a definição de conteúdos relevantes e a categorização. Esta é, segundo Bardin (2004), “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (p. 111) e que tem como objetivo principal “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 112).

Os dados das entrevistas foram, assim, analisados e segmentados em três categorias determinadas após a revisão bibliográfica ou que surgiram dos dados, em conformidade com as questões orientadoras e os objetivos do estudo e que são as seguintes: a) percurso e formação em CAA; b) conceitos de CAA; e c) utilização de SAAC.

2.5 Procedimentos de apresentação e discussão de resultados

Neste estudo, a organização e apresentação dos dados serão realizadas, inicialmente sob a perspetiva de cada participante. Depois de apresentar os resultados obtidos em cada entrevista, apresentamos o cruzamento e a discussão das perspetivas das participantes de acordo com as categorias de análise definidas, destacando diferentes similaridades. Estes procedimentos pretendem estabelecer uma relação entre a literatura consultada, a opinião e perceção de cada participante e a nossa interpretação.

Por fim, serão apresentadas as conclusões a que chegamos com a realização deste estudo.

2.6 Confidencialidade: O anonimato e privacidade dos participantes

Como referido anteriormente, no primeiro contacto com as participantes foi feita uma apresentação do estudo, nomeadamente dos seus objetivos, e da relevância da sua participação. No momento da entrevista, voltamos a enfatizar a importância dos dados fornecidos por cada participante.

O contacto pessoal, característico do estudo, poderia por em causa o anonimato das participantes (Berg, 1998). Por isso, a identificação e a confidencialidade foram asseguradas através do uso de pseudónimos (Berg, 1998; Patton 2002). Simultaneamente foi garantido que o conteúdo da gravação áudio, já devidamente autorizada, seria utilizado apenas para investigação e que não seria realizado qualquer tipo de juízo ou apreciação garantindo desta forma a sua confidencialidade.

As entrevistas decorreram, como já referimos, em locais escolhidos pelos entrevistados de modo a que estes se sentissem mais confortáveis e confiantes.

No final da entrevista, agradecemos a cada uma das participantes a preciosa colaboração e comprometemo-nos a dar-lhes conhecimento dos resultados finais deste estudo.

2.7 Critérios de confiança

Para garantir a validação do estudo efetuado é necessário um conjunto de procedimentos que garantam a credibilidade, a transferibilidade, a confirmabilidade e a dependabilidade (Linclon & Guga, 1991, citados por Coutinho, 2008). A credibilidade é definida por Coutinho (2008) como a construção/reconstrução do investigador acerca dos fenómenos em estudo e que se obtém “submetendo os resultados à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo” (Linclon & Guga, 1991, citados por Coutinho 2008, p. 296). Assim, foi solicitado às participantes do estudo a verificação das transcrições das entrevistas, a análise aos seus conteúdos e as interpretações/conclusões realizadas. Foi assim dada a possibilidade às participantes de verificar se as interpretações do investigador refletem de facto as suas experiências e ideias.

A transferibilidade ou generalização é a possibilidade de aplicar em diferentes contextos os resultados obtidos em diferentes pesquisas (Coutinho, 2008) já que como

referem Linclon e Guga (1991, citados por Coutinho, 2008) “...a responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis.” (p.9).

Assim, para estabelecer transferibilidade a este estudo, apresentamos descrições fidedignas e detalhadas de todas as entrevistas, das participantes e dos contextos como facilitadores da percepção dos resultados, permitindo que outro investigador possa fazer a transferibilidade para outro contexto.

Por último, para assegurar a confirmabilidade e a dependência recorreremos à utilização de um diário reflexivo o qual nos permitiu que ao longo do estudo registássemos todas as notas pertinentes como, informações relacionadas com contactos, horas, dias e locais das entrevistas, percepções após as mesmas, observações próprias e das participantes.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo que realizamos. Este tem por finalidade contribuir para o conhecimento e análise das percepções sobre a formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA) dos profissionais de IP. A apresentação dos resultados está organizada numa primeira parte dedicada às perspetivas individuais das participantes disposta por categorias comuns e numa segunda parte que, na procura de compreender a realidade, cruza os resultados com o objetivo de verificar as semelhanças e as diferenças entre as perspetivas das diferentes participantes, analisando-as, e interpretando-as à luz da investigação.

Para garantir o anonimato das participantes, utilizamos pseudónimos. Recorremos a nomes próprios fictícios sem nenhuma relação com os nomes reais das participantes impossibilitando, assim, a sua identificação.

1. Apresentação dos resultados: As perspetivas individuais

SARA: “Nunca tive contacto com estes sistemas na minha formação”.

A pessoa e a profissional

Não conhecia a Sara pessoalmente. É licenciada em Educação de Infância desde 2007 pela Escola Superior de Educação do Porto. Tem três anos de experiência profissional e este ano encontra-se a exercer no Centro de Paralisia Cerebral do Porto com crianças com idade de jardim de infância (até 6 anos).

Após o primeiro contacto, a Sara mostrou-se disponível mas receosa do seu contributo não corresponder às expectativas devido à sua curta experiência nesta área. Tentei demonstrar que apenas iria falar da sua experiência profissional e, após o seu assentimento, acordamos a realização da entrevista que ocorreu no seu local de trabalho.

Percurso e formação em CAA

Comecei por perguntar à Sara sobre qual o seu percurso na utilização de SAAC, ao que respondeu que “utilizo os SAAC nas histórias e canções num contexto de

ludoteca com várias crianças, a terapeuta da fala e o professor de música” (¶11) e acrescentou “no caso de uma menina é como sistema aumentativo de comunicação” (¶12).

À pergunta sobre qual a formação que possui em CAA e se a mesma vai de encontro às práticas que implementa neste âmbito, a resposta foi pronta e elucidativa: “não tenho!” (¶14) e acrescentou “eu não tenho formação ao nível da educação especial. Nunca tive contacto com estes sistemas na minha formação, nem a formação que tenho vai de encontro às minhas necessidades a este nível” (¶23). Procurei saber se considerava pertinente possuir essa formação. Respondeu “sim, porque mesmo no ensino regular podemos encontrar crianças com estas necessidades” (¶25).

Face ao exposto procurei saber que necessidade sentia ao nível da formação nesta área de conhecimento. A Sara voltou a frisar: “não tenho formação nenhuma” (¶35) e referindo-se à formação académica diz “mesmo no nosso curso deveríamos ter formação nisto, na nossa licenciatura” (¶35). Por isso acrescentou: “tenho dificuldade em reconhecer as minhas maiores necessidades porque a minha experiência é pouca” (¶36).

Conceitos de CAA

Mesmo assim, questioneei a Sara sobre o que entende por CAA e ela referiu “ainda sei muito pouco sobre isso, mas a experiência que eu tenho é que estas crianças nem sempre conseguem comunicar verbalmente e com a ajuda dos símbolos conseguem comunicar connosco” (¶15) e apresentou uma situação concreta “esta criança fala mas também tem a ajuda do símbolo porque tem dificuldade, então recorre ao símbolo para ser mais fácil” (¶17). Depois, a Sara acrescentou “para quem não comunica verbalmente é uma forma alternativa” (¶19), mas reconhece “não sei se estou certa ou não” (¶19).

Face a estas dúvidas, procurei clarificar os conceitos, perguntando quais os objetivos da CAA. A resposta foi inquietante: “eu não faço ideia (pausa), lá está! É o que o nome indica” (¶10) e explica “é eles terem outra forma, se calhar mais fácil, de comunicar connosco, uma vez que nem sempre comunicam corretamente através da fala” (¶10). A seguir, a Sara apresenta exemplos concretos: “no caso da menina que falei anteriormente, acho que não é alternativa porque ela fala, mas é aumentativa

porque é outra forma dela comunicar” (¶12). Por outro lado “conheço um jovem que não verbaliza (só emite sons) mas possui um quadro de bolso em que para comunicar connosco recorre ao símbolo e nós aí conseguimos comunicar” (¶13).

Quanto aos profissionais que devem implementar a CAA, Sara enuncia um role de profissionais: “os terapeutas, educadores, professores, psicólogos, médicos, auxiliares, ao mesmo tempo” (¶17) e justifica “qualquer pessoa pode comunicar com a criança” (¶18). Face a esta perspectiva, procurei saber como a Sara vê o papel da família, ao que referiu: “há muitos casos que a família não utiliza” (¶19). Depois tenta concretizar “as nossas terapeutas fazem os quadros de comunicação mas as famílias não utilizam porque vão convivendo com os filhos e vão percebendo, através de sons e olhares o que ele quer dizer, e por isso não trazem os quadros” (¶19). No entanto, reconheceu que se os sistemas forem elaborados em conjunto com a família esta permitiria uma maior utilização por parte destas dizendo “se calhar empenhavam-se mais” (¶22).

Posteriormente, questionei a Sara sobre quais as competências que considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC ao que aquela salientou que “primeiro, é necessário ter conhecimento sobre estes sistemas” (¶27). E acrescentou a sua experiência: “as terapeutas constroem os quadros e eu não sei construir quadros, elas apresentam as histórias e eu consigo, como utilizadora” (¶27). A seguir, reflete sobre a necessidade de todos os interlocutores saberem utilizar os SAAC e sugere “talvez os profissionais pudessem dar formação aos outros interlocutores” (¶31).

Utilização de SAAC

No âmbito da utilização dos SAAC, questionei a Sara sobre as dificuldades/barreiras que tem sentido na utilização daqueles, ao que respondeu “eu não tenho sentido dificuldades pois este centro é facilitador neste sentido, com rótulos e indicações com símbolos” (¶33).

Perguntei a seguir que tipo de SAAC utiliza ao que Sara explicou: “utilizo SPC’s” (¶38). e referindo-se a uma situação concreta explica “a criança tem uma capa com vários símbolos, estruturada em função do contexto, que a terapeuta conhece” (¶38) e acrescenta “não utilizo nenhum sistema de gestos, mas acompanho com gestos de uso comum (comer, beber, dá-me, adeus, ...)” (¶40).

MARIA: “Na formação em intervenção precoce, o trabalho com as famílias é ponto de honra”.

A pessoa e a profissional

Conhecia a Maria de partilharmos presença em algumas ações de formação. Tinham-me dito que tinha muita experiência ao nível da IP. No entanto, o conhecimento não era muito pessoal.

Maria tem 49 anos, concluiu o bacharelato em 1982 em Viana do Castelo, especializou-se na ESE do Porto (1989), licenciou-se em Psicologia (1993) e em 2000 concluiu o mestrado em Intervenção Precoce na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

É educadora de infância e possui uma vasta experiência profissional de 29 anos. Trabalhou na “educação especial com surdos” (¶12), pertenceu a uma equipa que foi seleccionada para a implementação da língua gestual portuguesa e teve formação numa associação de surdos. Depois trabalhou na “área do risco” (¶17). Atualmente é educadora de infância numa equipa de IP.

Percurso e formação em CAA

Comecei por questionar a Maria sobre o seu percurso na utilização de SAAC. Respondeu de forma pronta: “é mesmo muito, muito básico” (¶11) mas continuou a explicar “eu comecei a trabalhar na educação especial com surdos, mas eu acho que a língua gestual não pode ser considerada um sistema aumentativo... eu não considero” (¶12). No entanto, reflete e diz “se considerar, começou aí o meu percurso em SAAC, quando trabalhei com surdos e a minha equipa foi uma das seleccionadas para a implementação da língua gestual portuguesa (LGP)” (¶13). Maria, que é uma profissional com vasta experiência, continua a descrever o seu percurso, “depois de um período em que trabalhei na área do risco, comecei a trabalhar na IP e voltei a contactar com sistemas alternativos com crianças com autismo e crianças com paralisia cerebral” (¶17). Acrescenta ainda: “quando trabalhei com crianças com multideficiência, também utilizei o Makaton” (¶11).

Constatado o percurso da Maria, procurei averiguar a sua formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA). Maria descreveu-o: “língua gestual, sim. Tive formação com um monitor que era surdo, depois tive uma disciplina na ESE e

fiz um curso na associação de surdos. De sistemas pictográficos tive na ESE, mas não era uma cadeira específica. Era na cadeira de linguagem que falamos nesses vários sistemas” (¶15). Sobre formações mais informais refere ter frequentado vários seminários e ser uma autodidata.

Face à experiência e formação que a Maria apresenta, procurei saber se aquela vai ao encontro das práticas que implementa neste âmbito. A resposta foi pronta: “Não!” (¶33), de seguida explicou: “a formação que eu tenho é mínima acerca dos SAAC, é mínima mesmo” (¶33). No entanto, considera: “nós também não podemos querer que uma formação inicial abarque tudo” (¶35). De seguida, surge o mote para abordar o trabalho em equipa referindo: “se nós conseguirmos estar abertos para um trabalho em equipa em que os técnicos trocam os saberes e partilham os saberes, aí é que é a formação autêntica” (¶35). Procura apresentar uma situação concreta: “surge-me um caso. Este caso põe-nos estes desafios. O que é que vamos fazer para...? Quer como autodidata, quer através da partilha com os técnicos especializados, neste caso os terapeutas da fala, eu acho que essa é a autêntica formação” (¶37). Como conclusão refere “uma pessoa nunca está preparada, precisava de mais formação” (¶40) e em jeito de desabafo refere “precisamos sempre” (¶40).

Questionei, então, que necessidade de formação sente. Maria referiu a necessidade de conhecer melhor os sistemas ou programas, clarificando “quando falo de conhecer, é conhecer o seu conteúdo, conhecer a sua estrutura, conhecer estratégias e saber quais os sistemas mais adequados a cada criança, já que os primeiros passos são determinantes” (¶58). Refere-se, assim, a um saber ao ponto de dominar os conhecimentos. No entanto reconhece: “isso só acontece quando a gente os utiliza, pois, não se pode, à partida, ter o conhecimento de todos os sistemas de comunicação” (¶61).

Questionada sobre como a formação que possui possibilita trabalhar com as famílias, na implementação dos SAAC, Maria refere “na formação em intervenção precoce, o trabalho com as famílias, é ponto de honra e a formação que tive deu-me as ferramentas para isso. Quer para os SAAC ou para desenvolver qualquer outra capacidade da criança” (¶98). No entanto, Maria reconhece que “não é fácil” (¶108) o trabalho com as famílias e explora este aspeto “há famílias que funcionam de uma forma tão própria e, por vezes, tão diferente daquela forma que, nós próprios, temos

de funcionar, que é mais difícil chegar lá” (¶101) e acrescenta: “temos que fazer um esforço para esquecermos o nosso modo de funcionar, colocarmo-nos naquele funcionamento e, a partir daí, ver o melhor que se pode fazer” (¶107).

Conceitos de CAA

Questionada sobre o que entende por CAA e quais os seus objetivos, Maria descreve “são todas as estratégias, mais ou menos estruturadas, que vão contribuir para uma comunicação mais funcional da criança e que lhe permita transmitir ideias, desejos, isto é, consiga comunicar com os outros no seu dia a dia” (¶22).

Quanto aos profissionais que devem implementar a CAA, Maria, sem hesitar, refere “eu acho que todo o profissional que trabalha com a criança” (¶27) e faz uma referência à transdisciplinaridade: “talvez seja um defeito da IP onde trabalhamos muito transdisciplinarmente” (¶27). Depois refere um exemplo: “quando foi introduzido um sistema a uma criança com autismo, o trabalho foi orientado pela terapeuta da fala, mas não quer dizer que a educadora, a auxiliar e que eu como, educadora do ensino especial, não estivéssemos todos a aplicar e a utilizar” (¶29), e acrescenta “não faz sentido de outra forma, senão não era uma comunicação funcional” (¶31). Procurei averiguar se a família estava incluída, ao que Maria foi perentória “Sim, claro!” (¶32).

Face à experiência demonstrada pela Maria, questiono-a sobre que competências considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC, ao que ela refere: “primeiro, se for um sistema estruturado, é conhecer bem esse sistema, depois ter competências para avaliar muito bem, para se saber por onde é que vamos começar” (¶41), reforçando “isso para mim é essencial” (¶43). Maria fez anteriormente referências ao trabalho em equipa, pelo que procurei apurar como considerava aquele como competência fundamental. Maria respondeu: “Sim! A disponibilidade para trabalhar em equipa e partilhar os saberes” (¶44). Percebi pelo seu discurso que tem trabalhado com profissionais com “abertura” (¶46) na partilha de saberes, mas também reconhece que há profissionais que não admitem intromissões na sua área de saberes pelo que assim “não há partilha” (¶48).

De seguida, questioneei Maria sobre a forma como considera que a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família.

Maria menciona benefícios para a criança e para a família: “o benefício é logo direto na criança, tornar a criança mais comunicativa” (¶189) e acrescenta: “se é mais comunicativa é mais sociável, se é mais sociável tem um desenvolvimento cognitivo e a outros níveis, melhor” (¶190) e conclui: “eu acho que, realmente, a comunicação está mesmo no cerne de tudo” (¶191). Ao nível dos benefícios para a família, Maria constata que “diminui o stress, porque uma criança que não consegue comunicar é muito birrenta e faz-se entender de formas inadequadas, com padrões de comportamento que os pais não entendem” (¶193) e constata que “se a criança tiver a capacidade de comunicar, diminui o stress dos pais o que torna as coisas mais harmoniosas e a qualidade de vida melhora” (¶196).

Utilização de SAAC

A Maria foi depois questionada sobre o tipo de SAAC que utiliza e explicou “utilizo muito a língua gestual de uma forma natural, o Makaton, o SPC e o PECS” (¶163). Pretendi saber se recorria à utilização conjunta de mais de que um sistema e Maria aclarou “sim, utilizo o gestual e o Makaton ou o gestual, o SPC e fotos” (¶164) e acrescenta “faço essa utilização conjunta e considero uma mais-valia” (¶167). Depois Maria clarifica “aquela ideia de que «ai quando se utiliza o gesto eles depois não falam», ou não promove tanto a linguagem (pausa), eu acho que isso já está ultrapassado. É precisamente o contrário” (¶167).

De seguida procurei saber que tecnologias de apoio a Maria utiliza como suporte aos SAAC e Maria referiu que utiliza o software Grid no computador e o switch -interruptor (como interface) e outros suportes à comunicação como cadernos com símbolos para o PECS e tabelas de rotinas.

Confrontada com as dificuldades ou barreiras que tem sentido na utilização de SAAC, Maria dá um exemplo recente e específico: “senti dificuldades na implementação do GRID da parte da família quando esta sugeriu que não se avançasse com a utilização do Grid” (¶149) e esclareceu “foi a primeira vez que talvez me tenha acontecido isso” (¶151).

Por outro lado, abordou uma dificuldade mais abrangente referente à formação: “outra barreira é mesmo a falta de conhecimento porque uma pessoa tem necessidade, mas depois temos que ir procurar, temos que ir estudar, temos que ir ver

quais são as alternativas e aí vai passando tempo. A falta de formação acaba por ser uma barreira, porque pode limitar os *timings* certos de atuação” (¶153).

Quis conhecer quais as razões que mais dificultam a implementação de SAAC, na faixa etária da intervenção precoce. Maria, que possui experiência nesta faixa etária referiu alguns aspetos ao nível da capacidade das crianças, dizendo: “a importância da escolha do sistema. Não podemos utilizar um sistema como o PECS se a criança ainda não tem capacidade de representação. Por isso é que se começa pela fotografia o que, por outro lado, tem as suas limitações porque a foto tem muita informação específica. Por isso é que recorro tanto ao gesto” (¶173). Procurei, de seguida conhecer as dificuldades ao nível dos interlocutores. Maria referiu aspetos ligados ao trabalho em equipa explicando “muitas vezes a dificuldade em trabalhar em equipa” (¶180), demonstrando, no entanto, regozijo pela realidade pessoal: “felizmente, neste momento estou integrada numa equipa que tem terapeuta da fala e as coisas tornam-se mais fáceis” (¶180); e, simultaneamente, dificuldades dizendo: “esta matéria exige muito trabalho em equipa, e muitas vezes este trabalho de planificação não é possível por falta de tempo. É complicado!” (¶182). Depois, Maria referiu-se às famílias: “também com as famílias nem sempre é fácil. A intervenção no domicílio é muito mais fácil pois estamos em contacto direto e mesmo assim, não estamos com todos os elementos da família e quando se trata da comunicação tem que ser com todos” (¶184). E concluiu “acho que a principal dificuldade é conseguirmos conciliar o trabalho em conjunto. Também falta disponibilidade de tempo para estar com as famílias e articular o trabalho” (¶186).

Para finalizar procurei que Maria partilhasse algum outro aspeto. Maria acrescentou alguns condicionalismos para além dos referidos anteriormente frisando: “falo dos condicionalismos institucionais, o cumprimento de horários” (¶109) e procura esclarecer “estou a pensar na importância do trabalho em equipa e às vezes aqueles não são favoráveis a esse trabalho em equipa, que é fundamental” (¶110). Constatamos que Maria gostava que se criassem condições para que a equipa (educadores, técnicos e família) tivesse mais oportunidades de partilhar saberes. E para terminar refere: “a verdadeira formação faz-se na prática, junto das pessoas e da equipa toda. Para mim essa é a formação mais importante” (¶115).

ANA: “Por vezes os pais esperam que a criança fale, o que dificulta muito”.

A pessoa e a profissional

Já conhecia a Ana por pertencermos a uma mesma equipa de CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) e intervirmos numa mesma unidade de autismo. A Ana tem 25 anos, licenciou-se em Terapia da Fala no ISAVE em 2008, e exerce a profissão de Terapeuta da Fala há 3 anos. Neste momento exerce a sua profissão num Centro de Recursos para a Inclusão onde dá apoio quer a crianças no Jardim de Infância, quer a alunos do 1º ciclo.

O contacto com a Ana foi facilitado por pertencermos a uma mesma equipa e desde o primeiro contacto que demonstrou toda a disponibilidade para colaborar neste estudo. A entrevista ocorreu nas instalações da IPSS que é responsável pelo CRI.

Percurso e formação em CAA

Comecei por perguntar a Ana qual o seu percurso na utilização de SAAC ao que aquela respondeu: “já fiz alguns cadernos de comunicação, em contexto de escola. Também já fiz horários, cadernos de comunicação e atividades adaptadas” (¶1).

Questionada sobre qual a formação em CAA que a Ana possui e se aquela vai ao encontro das práticas que implementa neste âmbito, Ana explica: “tive uma cadeira ou seminário na licenciatura, nos estágios e através da autoformação e outros cursos genéricos de curta duração que abordavam o tema da CAA” (¶4). E continuou “quanto mais formação melhor. Considero que necessitava de mais formação nesta área e que na universidade devia ter mais. Era importante uma cadeira mais extensa, com casos práticos” (¶21). E refere a sua experiência: “o que me valeu foi o estágio que me ajudou muito mais”. (¶22).

Sobre se a formação que possui possibilita trabalhar com a família na implementação dos SAAC, Ana respondeu de forma perentória “Sim. Penso que sim!” (¶47).

Conceitos de CAA

Questionei então Ana sobre o que entende por CAA e quais os seus objetivos. Ana explicou: “a comunicação aumentativa vai ajudar a fala e a alternativa substitui a fala” e procurou clarificar: “comunicação aumentativa pode ser uma criança que fale mas não seja muito perceptível. Então vamos aumentar a comunicação de outra forma,

por exemplo com imagens” (¶6). Por outro lado “comunicação alternativa vai substituir a fala. A criança não fala e substitui-se por outro meio de comunicação, caderno, gesto, qualquer coisa ...” (¶9). Sobre os objetivos da CAA foi perentória “que a criança comunique, participe...” (¶11).

Procurei então perceber que profissionais a Ana considera que devem implementar a CAA. Ana começa por referir “terapeuta da fala, professor, a mãe... uma equipa” (¶12). De seguida abordou a questão numa perspetiva do trabalho em equipa dizendo: “não acho que seja só o terapeuta da fala, de todo” (¶12). Depois acrescenta “na escola, é necessário que todos partilhem da mesma ideia. Não interessa nós (terapeutas da fala) fazermos um caderno de comunicação quando a mãe não acha necessário ou a criança também não” (¶13). E reconhece “o terapeuta da fala tem a formação, mas o que é necessário para a criança no seu contexto, não é o terapeuta da fala o interveniente mais capaz” (¶15). Depois acrescenta, “na implementação do sistema devem ser os pais com o terapeuta da fala” (¶17). Procurei que Ana clarificasse um pouco mais, ao que respondeu “a equipa multidisciplinar, mas muito nós (terapeutas da fala), não vou dizer que não” (¶18). Percebi que atribuía um papel específico ao terapeuta da fala, pelo que procurei que explicasse, o que fez: “na escolha do vocabulário somos nós (terapeutas da fala). O tipo de caderno... isso já é mais com os terapeutas ocupacionais” (¶19). Acrescentou ainda “o terapeuta da fala decide o melhor tipo de SAAC”, mas acabou por reconhecer “acho que todos fazem parte. Isto não é quem manda ou tem o direito de fazer” (¶20).

De seguida, procurei conhecer as competências que Ana considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC. Ana incidiu sobre a importância de conhecer bem as competências da criança e as necessidades da família, referindo “o que nós achamos melhor para a criança às vezes não o é para a família” (¶25) e exemplificando “já tive a experiência de elaborar um caderninho muito giro, mas a mãe não achava que fosse e a criança também não” devemos, por isso “ir mais no interesse da criança e não daquilo que nós achamos que será melhor” (¶26).

Procurei, neste momento, saber se, e de que forma, a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família. Ana deu uma resposta rápida: “claro!” (¶44). Depois refere a importância de “entender o que a criança quer, fazer-se entender....estar integrada” (¶44), salientando ainda a importância da

socialização. Da parte da família, Ana identifica a importância desta poder “entender a criança” (¶45).

Utilização de SAAC

Consecutivamente perguntei à Ana que dificuldades ou barreiras tem sentido na utilização de SAAC. Ana realçou a dificuldade de que “os sistemas sejam utilizados em contexto escolar” (¶30), acrescentando: “as pessoas não usam porque dá trabalho” (¶30). Procurei averiguar se a não utilização estaria associada à falta de formação. Ana reconhece que sim mas reforça o que referiu anteriormente “sim, mas também porque requer atenção e trabalho” (¶31).

A Ana foi depois questionada sobre o tipo de SAAC que utiliza respondendo que usa “cadernos de comunicação com sistemas pictográficos (SPC) e fotos. Gestos também, Makaton” (¶33). Depois referiu que não usa tecnologias de apoio como suporte aos SAAC, mas usa outros suportes à comunicação como “cadernos velcro na parede (sistema mural), placares de rotina como forma de antecipação das atividades” (¶36).

Ainda sobre as dificuldades de implementação de SAAC, procurei conhecer as razões que mais dificultam a implementação de SAAC, nesta faixa etária (0-6 anos). Ana enfatizou as expectativas que famílias e educadores têm na aquisição da fala por parte das crianças e refere: “por vezes os pais esperam que a criança fale o que dificulta muito” (¶37) e acrescenta “também no jardim de infância é muito complicado, as educadoras têm alguma dificuldade em aceitar porque acham que vai falar ou porque a criança compreende bem” (¶38).

Por fim, foi solicitado à Ana se gostaria de partilhar algum outro aspeto. Voltou a abordar a dificuldade de utilização no contexto escolar referindo “ao nível da implementação as equipas a que pertença funcionam bem, mas ao nível da utilização não, porque a maioria dos professores e funcionários não utilizam, porque requer tempo” (¶51) exemplificando “quando estou presente na escola o sistema é usado, mas quando não estou sinto que o põem de parte” (¶1).

Concluiu dando ênfase à importância da formação nesta área de intervenção salientando que “era importante que a formação abrangesse todos os que envolvem a criança, professores e funcionários, para estes verem a importância da utilização dos

SAAC” (¶153). Realçou, simultaneamente, ser crucial o conhecimento da criança por parte da equipa, dizendo: “é importante que a equipa conheça as capacidades e interesses da criança para escolher o melhor SAAC” (¶149).

JUDITE: “A intervenção precoce não faz sentido se não envolveres a família”.

A pessoa e a profissional

Já conhecia a Judite por pertencermos a uma mesma equipa de CRI (Centro de recursos para a Inclusão) e intervirmos numa mesma unidade de autismo. A Judite tem 27 anos, licenciou-se em Terapia Ocupacional na ESTSP em 2007 e em 2009 realizou uma Especialização em Integração Sensorial tendo como formadores especialistas dos EUA. Exerce a profissão de Terapeuta Ocupacional há 4 anos. Trabalhou inicialmente na Intervenção Precoce, e neste momento exerce a sua profissão num Centro de Recursos para a Inclusão onde dá apoio quer a crianças no Jardim de Infância, quer a alunos do 1º ciclo.

O contacto com a Judite foi facilitado por exercermos numa mesma unidade de autismo e desde o primeiro contacto que demonstrou toda a disponibilidade para colaborar neste estudo. A entrevista ocorreu nas instalações da IPSS que é responsável pelo CRI. A Judite é uma pessoa simpática e uma profissional sempre atenta à busca e partilha de novos conhecimentos.

Percurso e formação em CAA

Inicialmente abordei a Judite questionando-a sobre o seu percurso na utilização de SAAC. Respondeu que os seus primeiros passos como profissional foram na intervenção precoce onde “desde logo trabalhei com terapeutas da fala que utilizavam esses sistemas com as crianças e eu também utilizava” (¶11). Procurou esclarecer, “não tenho nenhuma formação específica na utilização dos sistemas, mas utilizava com a ajuda dos terapeutas da fala” (¶12). Posteriormente trabalhou em unidades de autismo e unidades de multideficiência onde estes métodos alternativos eram utilizados. Neste momento exerce a profissão em unidades de autismo.

Questionada sobre a formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA), Judite recorda que na sua formação de base este tema foi abordado relacionado com a cadeira de tecnologias de apoio. Sobre CAA refere que “foi de uma

forma muito leve pois é muito mais o tipo de suportes e não o tipo de imagens ou tabelas de comunicação, isso é mais com os terapeutas da fala” (¶18). Foi mais numa perspectiva de “como utilizar, em termos de adaptações de imagens, se necessitam de contrastes ou não, o tamanho” (¶10).

Quanto a seminários, Judite reconhece que não frequentou nenhum específico, mas em alguns que “abordam esse tema, por exemplo, sobre o Autismo que acaba por falar desta área da CAA” (¶12). Judite realçou também a experiência e troca de informações com os terapeutas da fala. Face a esta exposição questionei Judite sobre se a formação que possui vai ao encontro das práticas que implementa neste âmbito, ao que respondeu “que quando tenho alguma dúvida procuro tirar com o terapeuta da fala” (¶27).

Procurei então averiguar que necessidades sente ao nível da formação em SAAC. Judite deu uma resposta curiosa dizendo “neste momento não sinto nenhuma necessidade porque todas as necessidades que eu tenho são ultrapassadas com a articulação que tenho com os terapeutas da fala. À medida que vai passando o tempo também vou tirando essas dúvidas e por isso, neste momento não sinto outra necessidade” (¶59).

Sobre como a formação que possui facilita o trabalho com a família na implementação dos SAAC, Judite considera que sim. No entanto, realça o efeito do trabalho em equipa exemplificando “se um pai tem alguma dúvida em relação ao funcionamento do sistema eu sinto-me à vontade para falar acerca dele porque tenho a retaguarda da equipa. É sempre mais fácil” (¶96). De seguida, salienta o papel da família afirmando “a intervenção precoce não faz sentido nenhum se não envolveres a família” (¶100) e exemplifica “do que me vale ter uma criança a brincar muito comigo se não brinca com a família. Senão houver essa generalização não faz sentido” (¶100). E acrescenta “a família tem que ser obrigatoriamente parceira e se não a envolvermos não faz sentido nenhum” (¶102).

Conceitos de CAA

Questionada sobre o que entende por CAA e quais os seus objetivos, Judite explica “é um sistema que se utiliza para aumentar a comunicação ou para substituir a fala, nalguns casos” (¶15) e tem como objetivo promover a comunicação.

Quanto aos profissionais que devem implementar a CAA, Judite considera que “deve ser sempre, primeiramente, avaliado pelo TF e depois tem que ser implementado por todos, terapeutas ocupacionais, professores, pais” (¶19). acrescentando “toda a gente tem que utilizar. Se não, não funciona” (¶19). Percebi que Judite atribui um papel específico ao terapeuta da fala e questiono: Em quê? Judite explica “o TF vai definir que tipo de sistema se vai implementar, se é ao nível da fotografia, se é ao nível do símbolo, se já pode utilizar outro tipo de sistema. Acho que primeiro deve haver uma avaliação do TF para depois se poder utilizar o sistema pois nenhum outro profissional tem conhecimento a esse nível” (¶22).

Questionei então Judite sobre que competências considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC. Judite reforça a importância de todos “percebam como é que está a ser utilizado, percebam as competências da criança, porquê que está a ser utilizado aquele meio de comunicação e em que situações é que se podem utilizar” (¶33). Depois acrescenta, “a partir do momento em que toda a gente já percebeu como é que está a ser utilizado, deve utilizá-lo da mesma forma” (¶35). Judite considera que é melhor não utilizar o sistema do que fazê-lo sem preparação para não “baralhar a criança” (¶38) e conclui dizendo que é fundamental “conhecer a criança, conhecer a forma de utilização e tirar as dúvidas antes de utilizar” (¶38) (o sistema).

Procurei depois saber se e de que forma a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família. Judite foi explícita, explicando “primeiro permite perceber as necessidades e desejos da criança” (¶87). Depois “se criança consegue expressar os seus desejos, evitamos birras, frustrações e eles conseguem antecipar aquilo que vão fazer muitas vezes e isso acalma-os automaticamente, conseguem escolher” (¶87). E conclui: “há uma série de coisas que conseguem fazer que não conseguiriam se não tivessem um SAAC” (¶89). Procurei então perceber se Judite considerava que havia benefícios para a família. Respondeu: “primeiro a família consegue perceber as necessidades da criança, depois consegue haver uma interação muito maior entre a família e a criança e no fundo é mais feliz porque está a perceber o que está a acontecer ao seu filho...Influencia todo o bem-estar e a dinâmica familiar” (¶91).

Utilização de SAAC

A seguir procurei conhecer as dificuldades que Judite tem tido na utilização de SAAC. Judite apresenta a sua experiência profissional em diversas unidades de autismo e refere-se à necessidade que tem de se adaptar a cada equipa e forma diferente de funcionar. A seguir considera como barreira a dificuldade em “fazer uma equipa muito grande trabalhar da mesma forma. Isso quase nunca acontece e depois a criança fica baralhada” (¶45). E reforça a ideia: “acho que a maior barreira é mesmo essa, porque nós técnicos como temos que fazer uma articulação maior conseguimos fazer sempre da mesma forma, os professores é mais complicado porque não estão tanto tempo connosco ou se calhar não acham tão importante fazer sempre” (¶46). Em jeito de conclusão acrescenta como barreiras “a falta de articulação da equipa e perceber a importância do sistema de comunicação” (¶51). Procurei então perceber de que forma é possível colmatar essa barreira. Judite propõe: “falar acerca da importância dos SAAC” (¶52). Depois, realça a necessidade de “explicar todos os passos de utilização, porque muitas vezes basta falhar um, que acham que já não é importante, ou atropelam-se na passagem de informação” (¶53). Considera ainda a necessidade de “haver reuniões com toda a gente, funcionários ... toda a gente que trabalha com a criança, para toda a gente perceber da mesma forma como deve utilizar esses sistemas” (¶56).

De seguida questionei Judite sobre que SAAC utiliza (com e sem ajuda). Neste momento foi necessário fazer uma breve distinção entre SAAC, com e sem ajuda. Judite respondeu: “sem ajuda utilizamos gestos, normalmente do Makaton, mas são poucos, mais básicos e com ajuda utilizamos os símbolos gráficos, a imagem fotográfica e os SPC’s” (¶63). Procurei saber se Judite recorre à utilização conjunta de mais de que um sistema ao que Judite respondeu que sim. Simultaneamente procurei saber que tecnologias de apoio utiliza como suporte aos SAAC ao que Judite esclareceu que “não tenho nenhum caso que necessite” (¶67).

Questionei a seguir sobre quais as razões que mais dificultam a implementação de SAAC, nesta faixa etária (0-6 anos). Judite começa por reconhecer as vantagens de se implementar os sistemas precocemente referindo “quanto mais cedo começares a utilizar um sistema, principalmente se for aumentativo, melhor, porque tem mais hipóteses de conseguir comunicar” (¶71). Prosseguindo, Judite refere-se à intervenção

em jardim de infância e aos intervenientes considerando que “se calhar não estão tão bem preparados e tão recetivos à implementação de SAAC” (¶73). E acrescentou “o funcionamento do próprio jardim de infância em termos de rotinas, os próprios educadores não tem grande conhecimento” (¶74). A seguir sugere: “se houver uma boa articulação entre todos os membros da equipa as barreiras podem-se ultrapassar facilmente” (¶79) e quanto à importância da família Judite refere “ se a família perceber qual a necessidade deste sistema de comunicação e a sua mais-valia as dificuldades são facilmente ultrapassáveis” (¶84).

No final, questionei Judite sobre se queria acrescentar algum outro aspeto. Saliu a importância de todos os profissionais conhecerem os SAAC, como estes devem ser utilizados e como podem potenciar a comunicação. Depois propõe “ações de formação por parte dos técnicos para os professores” (¶112) para proporcionar um maior envolvimento por parte destes.

MARTA: “sinto necessidade de estar com os técnicos no terreno”.

A pessoa e a profissional

Não conhecia a Marta pessoalmente. Foi-me indicada por outra participante. Marta tem 53 anos e é educadora de infância e exerce a sua profissão em Jardim de Infância no ensino regular. Tem uma vasta experiência profissional de 26 anos. Tendo concluído o bacharelato em 1989, licenciou-se mais tarde, em 2004 na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

O seu primeiro contacto com crianças utilizadoras de CAA ocorreu este ano.

Solicitei à pessoa que me indicou a Marta que fizesse uma primeira abordagem sobre a sua disponibilidade e após o seu assentimento contactei-a pessoalmente para agendar a entrevista. Nesse momento, fez perceber que não era uma área de conhecimento que dominasse bem, no entanto, disponibilizou-se para participar neste meu projeto de investigação, o que, obviamente agradei.

Percurso e formação em CAA

Comecei por questionar a Marta sobre o seu percurso e experiência na utilização de SAAC, ao que respondeu que “é a 1ª vez que estou a lidar com uma situação destas” (¶1). Explicou então que este ano começou “a trabalhar com as

imagens (SPC) porque o ano passado era mais com as fotografias da criança”(¶12) (...) “utilizava fotos de objetos reais da criança a comer, na casa de banho, situações concretas” (¶10). A sua utilização era realizada “mediante o aconselhamento da professora do ensino especial (PEE) e dos pais (...) este ano com a vinda dos técnicos começamos a usar os símbolos” (¶11).

Questionada sobre qual a sua formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA), a Marta foi perentória, respondendo “nenhuma” (¶14). Tentei averiguar sobre alguma aprendizagem mais informal que tivesse realizado ao que a Marta respondeu que “tenho realizado autoaprendizagem no contacto, nas aprendizagens e nas reações da criança e troco impressões e tiro dúvidas com a Professora do Ensino Especial (PEE)” (¶17). Procurei saber como surgem as oportunidades de aprendizagem com a PEE, ao que a Marta referiu que acontecem com a PEE e com os pais que também colaboram muito. Ainda sobre o trabalho em equipa, abordei a Marta sobre como funcionava com os outros elementos ao que, com alguma desilusão, a Marta referiu que “não tenho possibilidade de me encontrar com as terapeutas que vêm cá a horas que são um absurdo (das 13:00 às 13.30h) impossibilitando a oportunidade de eu aprender algo, porque tudo o que eu pudesse assistir e ver era uma mais-valia” (¶21).

Questionada sobre se a formação que possui vai ao encontro das práticas que implementa no âmbito da CAA a Marta diz que procura que “a minha formação valha para alguma coisa, mas que não é suficiente não” (¶37) reforçando que “eu precisava de muito mais”, sugerindo que “se calhar quando surgem estas crianças nos grupos tivéssemos uma formação...” (¶38). À pergunta sobre as necessidades que sente ao nível da formação em SAAC, Marta realça a “necessidade de estar com os técnicos no terreno. Não é tanto a teoria mas aprendemos melhor através das práticas, com os meninos” (¶54). Lembrei a Marta que anteriormente tinha referido a necessidade de formação teórica quando as crianças são colocadas pela 1ª vez na sala, a Marta reconhecesse essa necessidade, referindo: “Sim! Pelo menos o essencial porque depois é cada um por sua conta a procurar ... deveria haver formação. É uma carência muito grande que existe a esse nível” (¶56). Mais tarde acrescentaria: “devia ter formação específica que é para quando surge a criança (utilizadora de SAAC) não ficar muito admirada: «o que é isto?», «para que serve?»” (¶59). Ainda sobre a sua

formação e a forma como este possibilita trabalhar com a família na implementação dos SAAC a Marta refere que “não me permite orientar os pais e para tal estes tem que se virar para outro lado, para os técnicos” (¶90). No entanto, refere que “completamo-nos uns aos outros e há troca de informações com a família” (¶89).

Conceitos de CAA

Questionada sobre o que entende por CAA e quais os seus objetivos, a Marta reconhece dificuldade no domínio do conceito afirmando “é uma linguagem diferente através de símbolos. É o que eu estou a entender, não sei se estou correta ou não. É um caminho, digo eu, a ver se um dia a criança chega à fala” (¶26) e os seus objetivos são “a criança fazer-se entender e nós também a ela” (¶28).

Quanto aos profissionais que devem implementar a CAA, Marta considera “que todos os profissionais que estiverem ligados a estas crianças devem promover” (¶29) acrescentando “nós que estamos o dia inteiro com a criança e todos os terapeutas que possam auxiliar ... isso seria muito bom. No fundo a equipa toda, multidisciplinar” (¶30).

Questionei a Marta sobre quais as competências que considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC, face à sua experiência, ao que a Marta salientou que “precisava era de mais disponibilidade para estar com a criança, porque todo o grupo é exigente” (¶46) , reforçando que “gostava era de poder estar a tempo inteiro com a criança. Tenho dificuldades de tempo” (¶47). Ao nível da utilização dos sistemas Marta salientou a necessidade de conhecimentos mais técnicos da situação.

Sobre se e como a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família, Marta refere “sim porque é a forma que tem de se comunicarem e da criança ir reagindo e respondendo perante símbolos e então se não fala, tem aquela forma de ir buscar, de demonstrar os seus interesses através dos símbolos” (¶79) e quanto à família “a colaboração dos pais é uma mais-valia para a criança e mais tranquilo para eles, porque não tinham outra forma de... comunicar” (¶86).

Utilização de SAAC

A Marta foi depois questionada sobre o tipo de SAAC que utiliza respondendo com hesitação “é, é, aquilo tem um nome específico, aquelas imagenzinhas” (¶62).

Procurei esclarecer se eram SPC ao que respondeu “é, é aquilo” (apontando para SPC’s). Quanto à forma como utiliza os SAAC explicou que “à medida que a gente faz uma atividade ... temos o dia separado, a manhã separado da tarde e à medida que fazemos uma atividade retiramos (o SPC). Por muitos gestos, por muito insistir mas ele (a criança) está no mundo dele e ignora. O ir à casa de banho, o trabalhar o ir lanchar, é tudo isso assim” (¶163). Procurei pormenorizar o uso de gestos perguntando se complementava com gestos. Marta explica “Muito, muito! Gestos vulgares, do uso comum: o adeus, o dar (que foi a própria mãe que disse que era assim – fez gesto). Há outros gestos que a mãe informa e é usado pela família e por nós” (¶167). Sobre a utilização de tecnologias de apoio como suporte aos SAAC a Marta é elucidativa: “não uso nada disso. Nem temos, nem estou muito sensibilizado para isso” (¶170). Percebemos, assim que, como suportes/recursos à comunicação utiliza um quadro de rotinas, “a criança vai buscar ao placar da rotina e coloca na mesa, depois acaba, tira e põe na caixinha” (¶172).

Por fim, foi solicitado à Marta que enunciasse as dificuldades/barreiras que tem sentido na utilização de SAAC, tendo aquela salientado dois aspetos principais: os símbolos utilizados (SPC) e o trabalho em equipa. Sobre os símbolos considera-os pouco claros, referindo “alguns símbolos não são nada explícitos” (¶174), acrescentando “tenho é muitas dúvidas que a criança entenda tudo aquilo” (¶151). Por outro lado, deu muita ênfase ao trabalho em equipa (ou à falta dele) considerando a dificuldade de contactar com alguns elementos da equipa como “uma barreira muito grande, porque eu realmente gostava de assistir e ver formas de atuar” (¶152). Sobre a importância da equipa acrescentou: “isso para mim é fundamental. Trabalhar em equipa mais do que nunca. Só assim é que se obtém resultados. Uma pessoa só, isolada, acho que não tem peso nenhum” (¶193), salientando que era importante “a gente ter mais ligação, mais vezes, mas eu até gostava que a criança estivesse nesses momentos. Com a criança presente, a fazer e com pessoas a ajudar, orientar nas situações concretas” (¶176). Ainda em relação à equipa e sobre o seu papel na formação conclui “Eu acho que deveria haver uma sensibilização geral para que toda a gente estivesse dentro da situação. A minha formação está aquém e quando podia aprender com a equipa também ela não me pode dar o que me faz falta” (¶195).

RUTE: “é assim que eu tenho aprendido: a troca de informações com os profissionais e a autoaprendizagem”.

A pessoa e a profissional

Não conhecia a Rute pessoalmente. Foi-me indicada por outra participante. A Rute tem 35 anos e é professora de educação especial. Com 8 anos de experiência profissional, é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica e especializada em deficiência mental motora. O contacto com o tema em estudo só ocorreu durante este ano letivo num jardim de infância onde dá apoio a uma criança com autismo com 5 anos.

Solicitei à pessoa que me indicou a Rute que fizesse uma primeira abordagem sobre a sua disponibilidade e após o seu assentimento contatei-a pessoalmente para agendar a entrevista. Inicialmente, demonstrou algum incómodo em ter que abordar um tema que não dominava e simultaneamente poder não corresponder às minhas expectativas. Tentei demonstrar que apenas iria falar da sua experiência profissional e, após o seu assentimento, acordamos a realização da entrevista que ocorreu na sede de agrupamento onde a Rute leciona.

A Rute é uma pessoa simpática, disponível e consciente das dificuldades em relação ao tema em estudo.

Percurso e formação em CAA

Questionei a Rute sobre o seu percurso na utilização de SAAC, ao que respondeu que “é muito curto. Apenas tomei conhecimento deste tipo de alternativas (como é que aqui diz...) sistemas desde setembro de 2010 que foi quando senti essa necessidade porque me surgiu um aluno com ausência de linguagem” (¶1), acrescentando “falo com os terapeutas e com os colegas de educação especial e faço investigação através da internet e procuro ler sobre o que é isto de sistemas de comunicação aumentativa, mas o tempo não me permite muito mais do que isso” (¶3), reconhecendo assim, que não tem muita experiência.

Questionada sobre qual a sua formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA), a Rute respondeu que “não tenho formação nenhuma porque quando tirei a minha especialização não se falou em nada disto” (¶7). Voltou, no entanto, a referir que tem procurado informação junto de outros profissionais,

exemplificando “um dia destes tivemos uma reunião por causa disto, os símbolos, a comunicação, para todos trabalharmos no mesmo sentido” (¶9), concluindo: “é assim que eu tenho aprendido: a troca de informações com os profissionais e a auto-aprendizagem/investigação” (¶10).

Questionada sobre se a formação que possui vai ao encontro das práticas que implementa no âmbito da CAA, a Rute é perentória: “Não! A formação que possuo não me permitiu trabalhar este tipo de matéria” (¶35). No entanto, valoriza a prática referindo “tenho aprendido muito para além da formação que possuía. É no terreno, no dia a dia e na interação com os outros técnicos que vamos aprendendo. Na partilha de experiências. Tenho aprendido muito mais assim, na prática, no terreno do que propriamente em qualquer formação que eu tenha feito” (¶36). Procurei esclarecer se a Rute considera que a formação que possui se adequa às suas necessidades, ao que respondeu “nesta área de intervenção, quanta mais formação melhor” (¶40) salientando que “acho que sei pouco para as necessidades que os alunos têm” (¶41) reconhecendo que “o meu conhecimento é muito superficial” (¶42), reforçando ainda que “precisava de aprofundar mais... pois fica aquém do que seria necessário” (¶42) explicitando que “é necessária uma formação muito específica e que implica também muita experiência, muita prática e muita formação, que eu não tenho, para trabalhar com estas crianças” (¶43).

Sobre as necessidades que sente ao nível da formação em SAAC, Rute é clara “sinto muita. Não sei é especificar quais, mas sei que sinto muita. Devia ter formação em como utilizar este tipo de sistemas, como utilizar, como aplicar na prática” (¶73). Sugere até que a formação permita “realizar estudos de caso, mostrarem-nos casos, exemplificar, mostrar vários caminhos que se possam utilizar em cada caso” (¶75). Referindo-se à utilização de SPC’s, Rute salienta necessidade de “saber como aplicá-los melhor, saber qual é o momento certo, saber como agir em determinadas situações comunicativas: se falo, se mostro o símbolo, se dou o símbolo para a mão, se deixo estar o símbolo, se tiro o símbolo” (¶77), concluindo: “às vezes é complicado” (¶79). Questionada sobre como a formação que possui nesta área possibilita trabalhar com as famílias, Rute considera que “a terapeuta da fala está muito mais preparada do que eu” (¶119). Valorizando o papel da terapeuta da fala acrescenta “ajudou os pais e

ajudou-me a mim e à educadora” (¶120), concluindo: “só com mais formação é que poderia ajudar os pais” (¶122).

Conceitos de CAA

Questionada sobre o que entende por Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA), Rute refere, sem certezas: “penso que é um sistema de comunicação alternativo que permite a quem tem problemas de linguagem, que não fala poder encontrar outros meios de comunicação, de poder dizer ao outro o que quer” (¶13), reconhecendo: “eu não sei. Essa é a ideia que eu tenho” (¶15). Sobre os objetivos da CAA considera que “essencialmente é permitir que uma pessoa que precisa, por ausência de linguagem, consiga comunicar ao outro aquilo que quer, o que precisa” (¶19).

À pergunta sobre que profissionais considera que devem implementar a CAA, Rute dá uma resposta pronta: “os terapeutas da fala” (¶21), no entanto, acaba por reconhecer que “deve haver uma equipa multidisciplinar a tratar destes assuntos, incluindo psicólogos, professores e terapeutas” (¶21). Sobre o trabalho em equipa refere ainda: “seria importante uma equipa, mas como isso quase não existe...” (¶22). Procurei saber porque é que tal acontece, ao que Rute reconhece “não existe porque não há profissionais que cheguem. A equipa é teórica, na prática...” (¶24). Procurei compreender a dinâmica de funcionamento da equipa da Rute ao que esta explicou que se tem “encontrado com as terapeutas que colaboraram na elaboração do PEI do aluno e têm-me ajudado dando algumas estratégias para trabalhar com o aluno” (¶25), reconhecendo que “as terapeutas é que me têm ensinado, à educadora e aos pais como deveremos fazer, como devemos utilizar os símbolos” (¶27). Procurando aprofundar a importância do trabalho em equipa, questionei a Rute sobre a mesma, ao que me respondeu: “Fundamental! Fundamental!” (¶29), esclarecendo o seu ponto de vista “se cada um (profissional) estiver a fazer trabalho diferenciado, o aluno deve sentir uma confusão tremenda” (¶29), reforçando “é fundamental o trabalho em equipa: todos na mesma direção” (¶30). Depois procurou exemplificar: “imagino o J, autista, como ele ficaria confuso: com as terapeutas trabalhar de uma forma, comigo de outra, em casa os pais de outra. Esta criança precisa de um ensino muito

estruturado e, por isso, de uma colaboração muito grande entre todos os técnicos” (¶31).

Perante a abordagem ao trabalho em equipa e face à sua experiência profissional, questionei a Rute, sobre quais as competências que considera importantes para uma adequada utilização dos SAAC, ao que respondeu que seriam necessários “conhecimentos alargados nesta área tão específica, não só teóricos, mas práticos” (¶45). Procurou reforçar a importância da prática dizendo: “de teoria estamos nós cheios. É preciso muita objetividade, muita concretização das coisas” (¶45). Também referiu a importância da formação contínua explicando “se o professor não estiver atualizado como vai trabalhar com estas crianças? Como vai conseguir trabalhar de forma a alcançar algum sucesso? Como utilizar o sistema?” (¶46), enfatizando “porque não nos foi dada formação para isso” (¶48). Rute descreve o seu sentir: “simplesmente dizem ao professor: «tens uma criança com estas características, vai trabalhar com ele», mas ninguém perguntou se estava preparada para trabalhar com este tipo de crianças e depois o professor tem que tentar «escavar»”(¶49). E acrescenta à sua reflexão: “porque se me tivessem perguntado se estava preparada para trabalhar com estas crianças eu diria: «não, não estou». Será melhor alguém com experiência na área” (¶51).

Sobre se e como a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família, Rute refere que “com certeza que promove se a criança conseguir adquirir ... essa comunicação” (¶109). Reconhece que “confere-lhe autonomia e evita o isolamento dos outros porque consegue comunicar e dizer aquilo que quer. Isola-se menos, tem mais vontade em partilhar porque também consegue perceber o que os outros querem e anda ali numa troca de ideias e de partilhas” (¶114). Conclui que “tem todos os benefícios para o aluno, a família e todos os que o rodeiam” (¶116) e, acrescenta “quanto mais cedo melhor” (¶111), reconhecendo a importância da precocidade.

Utilização de SAAC

A Rute foi depois questionada sobre o tipo de SAAC que utiliza respondendo: “o que eu utilizo, que tenho única e exclusivamente na escola, são aqueles símbolos plastificados” (¶80). Procurei esclarecer se se referia aos SPC ao que Rute elucidou:

“exatamente! É a única coisa que temos. É isso que utilizo porque não tenho mais nada que utilizar” (¶81). Sobre se aqueles são elaborados na escola explicou “normalmente são os pais da criança que vão ao Boardmaker. Nós dizemos os símbolos que são necessários e eles levam para a escola porque nós não temos na escola o Boardmaker” (¶82). Acrescentou que também utilizam alguns gestos como “bom dia” ou “olá”. Procurei então perceber de que forma recorria à utilização conjunta de SPC’s e gestos. Rute respondeu: “Sim recorro, porque as terapeutas tinham dito que ensinaram alguns gestos ao J.” (¶86) e clarificou “eu utilizo tudo: os gestos, os símbolos e a fala. Acho importante utilizar tudo” (¶86). Depois procurou dar um exemplo: “realizo uma tarefa com o J, mostro-lhe o símbolo e ele sabe que tem aquela tarefa para fazer, ele reconhece o símbolo e compreende” (¶87).

Sobre que tecnologias de apoio utiliza como suporte aos SAAC Rute é clara: “na escola só existe um computador mas sem nenhum tipo de software específico, os computadores são arcaicos e lentos” (¶91). Neste momento Rute aborda outro tipo de condições, ou da falta delas: “não há condições mínimas quer ao nível do espaço quer do barulho da sala. Se saio da sala para a criança não ficar perturbada, vou para um espaço frio... falha muita coisa que impede as aprendizagens” (¶93). Por fim descreve a forma como utiliza os SPC’s e os seus suportes “os símbolos são colados com velcro num placar de rotinas que depois são colocadas na mesa. Os símbolos estão armazenados num caderno” (¶96).

Face à descrição apresentada foi solicitado à Rute que enunciasse as dificuldades/barreiras que tem sentido na utilização de SAAC tendo aquela salientado alguns aspetos. Começou por salientar a dificuldade de “observar resultados e ter garantias de que a forma como eu faço é a melhor, é indicada ou correta, questionando-me até que ponto sei trabalhar neste âmbito” (¶54). A seguir, voltou a abordar as condições (ou falta delas) considerando: “acho que as escolas não têm este tipo de sistemas, faltam equipamentos e materiais” (¶58) concretizando, “nós trabalhamos com símbolos mas há outro tipo, através dos computadores e a minha escola não tem”. (59¶). Acrescentando, “começa aí a maior barreira” (¶60). Associado à falta de condições, Rute salienta como barreira a falta de formação dizendo “a falta de formação nesta área é, para mim, uma barreira e a falta de condições na escola é

outra” (¶63). Também referiu “falta formação para trabalhar este tipo de equipamento” (¶61).

Por fim, considerou a falta de tempo também como uma barreira, nomeadamente para o trabalho em equipa: “era preciso mais tempo para nos encontrarmos. Há dúvidas que aparecem e que, se estivesse mais tempo com as terapeutas, podíamos refletir, podia aprender mais. Era necessários encontros mais regulares. Era importante falar das coisas. Como é que se está a fazer, quais os resultados, quais as estratégias, se é necessário reformular” (¶67). Rute procurou uma explicação referindo “é difícil gerir os horários de todos” (¶71) e concluiu: “o trabalho é isolado” (¶72). Procurei explorar este aspeto do trabalho em equipa acrescentando o papel da família. Rute refere “lá está, também deve haver formação para a família. Se a família não souber, só a escola não chega. Exige, também, que os pais tenham formação a este nível e estejam sempre em interação com os técnicos. Lá está, a questão da equipa” (¶61).

No final da entrevista solicitei à Rute que partilhasse algum outro aspeto relevante. No entanto, Rute acabou por reforçar aspetos referidos anteriormente. Assim, começou por salientar que o uso de SAAC “é vantajoso a todos os níveis, por uma questão de autonomia, de evitar o isolamento, de comunicar com os pais” (¶123). Depois partilhou “algo que me angustia é esta falta de experiência e de formação que eu acho fundamental” (¶125). Salientou depois a questão da equipa e a sua experiência, referindo “têm que trabalhar todos no mesmo sentido e isso está a acontecer. O papel da equipa na formação é muito importante. Vários técnicos, com várias formas de trabalhar, de estar e conhecendo todos os alunos, todos podem contribuir” (¶126). Por fim, voltou a referir-se à falta de condições e disse “não há equipamentos” (¶126). Para terminar propus que sugerisse alguma ideia para colmatar as dificuldades ao nível da formação que ainda sente. Rute propôs “que a escola promovesse algumas horas de formação nesta área específica” (¶130) questionando: “se a escola me pede para trabalhar com determinado menino tem que me dar condições para trabalhar. Entendo que deveria haver maior preocupação em fornecer ao técnico formação para trabalhar com determinadas problemáticas mais específicas, o que não acontece” (¶139). Rute termina concluindo: “a formação fica aquém da

prática que me é exigida porque isto é um trabalho que exige muito conhecimento. A especialização está muito aquém do que depois na prática é preciso” (¶142).

2. Apresentação dos resultados: Cruzamento e Discussão das Perspetivas das participantes

No ponto anterior, descrevemos as perspetivas individuais das participantes sobre o tema em estudo. Neste segundo ponto, apresentamos o cruzamento das perspetivas das participantes tendo por base as categorias e subcategorias que consideramos neste estudo. Procuramos estabelecer os pontos em comum e as diferenças mais significativas relativas às temáticas abordadas, relacionando-as com a literatura consultada.

Percurso e formação em CAA

O percurso em CAA das participantes é bastante heterogéneo. Desde Rute que só no ano letivo em que decorre a entrevista teve contato com os SAAC, passando por Marta e Sara que pela primeira vez intervêm com um aluno utilizador de SAAC, e por Ana e Judite que têm experiências pontuais em unidades de autismo e unidades de multideficiência onde estes métodos alternativos são utilizados, até Maria que apresenta diversas experiências na área, quer seja nos diferentes sistemas utilizados como nos contextos em que tal ocorreu. É curioso constatar que Maria, que relata diversas experiências, refere-se ao seu percurso como sendo muito básico. Rute e Marta também reconhecem que a sua experiência é muito curta.

Verifica-se, também, que as terapeutas apresentam mais experiências nesta área, em conjunto com a participante com mais anos de experiência.

A formação em CAA de profissionais de IP na área da CAA é uma necessidade (Farias, 2009). No entanto, metade das participantes referem que não têm formação nesta área. As duas terapeutas (Judite e Ana) tiveram formação em unidades curriculares ou seminários e Maria em unidades curriculares mais generalistas. Estas três participantes também participaram em cursos de formação de curta duração que abordaram o tema da CAA. Rute constata que na sua formação não é abordada esta temática e Sara reivindica a necessidade da sua licenciatura (educação de infância)

incluir esta temática. Perante as dificuldades apresentadas no exercício das suas funções, Maria e Rute reconhecem-se autodidatas através da leitura especializada e pesquisa na internet.

Por seu lado, Judite, Marta e Rute reconhecem que têm realizado aprendizagens através do contacto com outros profissionais, nomeadamente com aqueles com quem trabalham. Marta acrescenta que tem tido oportunidades de aprendizagem com os pais manifestando desilusão por não ter oportunidades de contacto com os terapeutas por incompatibilidade de horário.

Quanto à compatibilidade entre a formação que possuem e as necessidades da prática profissional, cinco das profissionais referem que aquele fica aquém das suas necessidades para intervir nesta área. Apenas Judite demonstra mais confiança alertando, porém, que quando tem dúvidas recorre a terapeutas da fala.

Acerca das competências que a formação lhes proporciona para trabalharem em conjunto com as famílias das crianças utilizadoras de SAAC, as duas terapeutas (Ana e Judite) consideram possuir essas competências sendo que Judite remete para a importância do apoio de todos os elementos que intervêm com a criança. Maria julga que a formação que tem lhe oferece as ferramentas necessárias para tal mas salienta as dificuldades com que, por vezes, se depara. Das restantes participantes, Marta e Rute reconhecem as suas dificuldades para intervir com as famílias e Sara não respondeu a esta questão.

Quanto à necessidade de formação sentida pelas participantes, verifica-se que aquela é proporcional às dificuldades sentidas pelas mesmas na intervenção com crianças utilizadoras de SAAC e suas famílias. Isto é mais visível nas participantes que, sem formação inicial e pouca experiência, se deparam com estas crianças. Aquelas solicitam formação específica nesta área quer teórica, quando confrontadas pela primeira vez com os SAAC, quer prática em função das crianças, famílias e sistemas utilizados. É sistemática a referência à importância do trabalho em equipa com partilha de saberes e a sua relevância para formação das participantes e prática profissional.

Em resumo, constatamos que as entrevistadas reconhecem a importância da formação em CAA. As profissionais com menos experiência evidenciam as suas dificuldades na intervenção e a necessidade de possuir mais formação nesta área. É também evidente que as profissionais com menos formação reclamam que esta devia

existir nas suas formações de base. Face ao desfasamento entre a formação e as necessidades perante a prática profissional, é notório o esforço evidenciado por todas as participantes para o colmatar através de autoformação, formações de curta duração e o contacto com outros profissionais.

Conceitos de CAA

Metade das participantes, reconhecidamente as que possuem menos formação, admite, inicialmente, dificuldade em definir o conceito de CAA. Acabam, porém, por apresentar ideias consentâneas com a pouca prática de cada uma. Já as terapeutas Ana e Judite bem como Maria, fruto de mais formação e prática, definem o conceito de uma forma mais elaborada e precisa. Ana faz até a distinção dos conceitos de comunicação aumentativa e alternativa. Quanto aos objetivos da CAA, as diversas participantes abordam aspetos interessantes e até fundamentais como a comunicação e suas formas alternativas para além da fala, a relação entre interlocutores e a participação dos utilizadores nas atividades do dia a dia.

Sobre os profissionais que devem implementar os SAAC, é unânime a opinião de que todos os profissionais que intervêm com a criança devem ter um papel ativo na sua implementação. Algumas participantes, porém, fazem uma primeira referência ao papel do terapeuta da fala na avaliação, escolha do sistema ou escolha do vocabulário. No entanto, rapidamente admitem a importância da participação de todos os que intervêm com as crianças, com especificidades e até funções diferentes, tendo referido educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais

Outro aspeto referenciado pelas participantes e de suma importância para uma adequada implementação dos SAAC é o papel da família na sua utilização, no seu processo de implementação, bem como na escolha do sistema ou do vocabulário.

Acerca das competências profissionais necessárias para uma adequada utilização dos SAAC, a maioria das profissionais salienta o conhecimento dos sistemas e a sua utilização. Por seu lado, as terapeutas Ana e Judite dão mais ênfase ao conhecimento que os profissionais devem ter da criança e do seu contexto, tais como as competências e interesses da própria criança e as necessidades da família. Ainda ao nível das competências do profissional, Maria acrescenta a disponibilidade para o trabalho em equipa e a partilha de saberes.

No que se refere aos benefícios que a CAA pode proporcionar aos seus utilizadores, as participantes apresentam benefícios para o utilizador e para as suas famílias. Maria destaca que a comunicação é o cerne do desenvolvimento já que, comunicando, a criança torna-se mais sociável e, por conseguinte, melhora, entre outros aspetos, ao nível do desenvolvimento cognitivo. Ana realça o benefício da criança se fazer entender permitindo mais adequados processos de inclusão e socialização. Judite refere-se a um conjunto de oportunidades que não seriam proporcionadas ao utilizador sem a utilização de SAAC's. Acrescenta o benefício de serem percebidas as necessidades e desejos da criança com a consequente satisfação dos mesmos. A capacidade daquela antecipar as suas atividades terá impacto no seu comportamento. Também Marta salienta como benefício a capacidade da criança demonstrar os seus interesses. Por seu lado, Rute realça a autonomia que o SAAC pode conferir à criança, a vontade de partilhar ideias evitando assim o seu isolamento. Sobre os benefícios para a família, intrinsecamente relacionados com os do utilizador, as participantes focaram aspetos benéficos como a capacidade de compreender os desejos e necessidades da criança com a consequente diminuição do stress de todos. Consequentemente, a maior e mais harmoniosa interação entre família e criança que gera tranquilidade, bem-estar e qualidade de vida. Rute realça, ainda, a importância e o benefício para todos da precocidade na implementação dos sistemas.

Utilização de SAAC

Quanto aos SAAC utilizados, o único sistema que é utilizado por todas as participantes é o SPC. Se a maioria das participantes demonstra ter conhecimento do mesmo, já Marta refere-se aos símbolos do SPC como “aquelas imagenzinhas” e Rute como “aqueles símbolos plastificados”, revelando algum desconhecimento do tema. É por todas referida a utilização de fotos conjuntamente com o SPC. Por sua vez Ana, Judite e Maria referem a utilização do sistema Makaton, principalmente na sua vertente de gestos. As restantes participantes também referem a utilização de gestos, mas de uso comum que utilizam como complemento da fala e dos sistemas gráficos. A utilização conjunta de sistemas gráficos e gestuais é uma generalidade por parte das participantes e particularmente valorizado por Rute.

Marta salienta o papel da família no ensino de gestos que esta já utiliza e Rute refere que são os pais que elaboram os SPC's pois a escola não possui o *software* Boardmaker que permite a sua produção. Esta mesma participante faz várias referências à falta de material necessário neste âmbito de intervenção.

Maria considera a utilização conjunta de sistemas com gestos e sistemas gráficos como uma mais-valia refutando a ideia, por vezes estabelecida, de que a utilização de gestos inibe o desenvolvimento da linguagem e da fala considerando, ao invés, que são promotores do mesmo.

Sobre a utilização de tecnologias de apoio percebe-se pelas respostas que as participantes identificam a terminologia usada com o que foi anteriormente referido como alta tecnologia. Assim, Sara não respondeu por não ter experiência na sua utilização e Marta evidenciou desconhecer as mesmas tornando-se evidente que apenas utiliza um quadro de rotinas como suporte aos SAAC. Por sua vez, Ana refere não utilizar alta tecnologia como suporte aos SAAC, mas usar outros suportes à comunicação como cadernos, velcro na parede (sistema mural) e placares de rotina (baixa tecnologia). Judite não intervém com nenhum utilizador que use esses suportes. Maria utiliza quer alta tecnologia como o *software* Grid no computador e o switch - interruptor (como interface), bem como outros suportes à comunicação, nomeadamente cadernos com símbolos para o PECS e tabelas de rotinas. Pertinente é a opinião de Rute quando aborda a questão pela falta de condições que a escola oferece, quer a nível de recursos, como os computadores ou a ausência de *software* específico, quer pelas condições da escola ao nível do espaço, do ruído ou temperatura. Porém refere se à utilização de símbolos num placar de rotinas e armazenado num caderno.

Face às diferentes formações académicas e experiências nesta área da CAA, tornou-se pertinente averiguar as barreiras ou dificuldades que as participantes sentiram ou se depararam na utilização dos SAAC. Este tópico tornou-se mais abrangente de acordo com as experiências das participantes que assim abordaram aspetos mais distintos.

Sara responde cingindo-se às condições da associação onde trabalha e refere não ter sentido dificuldades já que aquela utiliza regularmente rótulos e indicações com símbolos. Rute incidiu as suas dificuldades em dois aspetos fundamentais como a

falta de formação para si própria e para a família e a falta de condições da escola, nomeadamente a escassez de equipamentos e materiais. Porém, também abordou como dificuldade a falta de tempo que impede um adequado trabalho em equipa e causa uma sensação de incerteza sobre as práticas exercidas.

O trabalho em equipa também é abordado por Marta que considera o maior obstáculo à sua intervenção. Neste âmbito, salienta a dificuldade de contactar com os restantes elementos da equipa e poder ver as formas de atuação e receber orientações diretas daqueles. Marta também reconhece a sua falta de formação como barreira à sua atuação, sugerindo que deveria existir sensibilização de todos os intervenientes.

Também Maria aborda, como barreiras à intervenção, dificuldades que surgem no trabalho em equipa associado à falta de tempo para aquela se reunir, fatores que considera indispensáveis nesta área de intervenção. A falta de formação é também apresentada por Maria como dificuldade que a obriga a uma maior investigação que pode impedir a intervenção no *timing* adequado.

Reconhecendo a intervenção no contexto como um facilitador da mesma, Maria acrescenta a dificuldade de intervir com algumas famílias. Estas dificuldades prendem-se com a falta de tempo para estar com as mesmas e de conciliar a intervenção com todos os elementos.

Judite, que tem experiência em diversas equipas, refere a dificuldade de se adaptar às suas diferentes formas de funcionar, bem como, à dos diferentes profissionais intervirem de forma coerente para a criança. Essa dificuldade advém da falta de articulação da equipa e da falta de tempo para os terapeutas se encontrarem com os educadores. Apresenta ainda como barreira alguns elementos da equipa não reconhecerem a importância da implementação dos SAAC e sugere a sensibilização e formação de todos os intervenientes. Também Ana aborda a dificuldade dos sistemas serem adequadamente utilizados no contexto escolar e do investimento que essa utilização requer por parte dos profissionais.

A implementação de SAAC na faixa etária entre os 0-6 anos também oferece dificuldades específicas. Ana salienta como principal dificuldade as expectativas que famílias e educadores têm na aquisição da fala por parte das crianças, o que levanta algumas resistências à implementação dos SAAC. Também Judite alude à dificuldade

de gerir as expectativas de familiares e educadores. Defendendo a implementação dos SAAC precocemente, Judite considera que os intervenientes do jardim de infância não estão tão recetivos e preparados para que tal ocorra, porventura, pela falta de conhecimento daqueles. Sugere uma maior articulação entre os membros da equipa para ultrapassar esta dificuldade. Judite também encontra barreiras quando a família não compreende a necessidade da utilização do SAAC. Por seu lado, Maria encontra dificuldades na eleição do sistema mais adequado ao utilizador em função das capacidades dos mesmos nestas idades. Também já encontrou resistência na implementação de sistemas por parte da família.

No final de cada entrevista foi pedido às participantes que partilhassem algum outro aspeto relevante sobre a matéria em estudo. As entrevistadas acabaram por enfatizar aspetos referidos anteriormente. Aspeto comum salientado foi a necessidade de todos os intervenientes conhecerem os SAAC e reconhecerem a sua importância. Para tal referem, imprescindível que a formação alcance todos os que rodeiam a criança tornando-os mais competentes e envolvidos.

Maria realçou alguns condicionalismos institucionais com reflexo no trabalho em equipa. Maria gostaria que existissem mais condições para os elementos da equipa (onde incluía família) partilharem saberes referindo, inclusive, que “a verdadeira formação faz-se na prática, junto das pessoas e da equipa toda”. Por sua vez, Ana apresentou a disparidade entre a implementação dos SAAC e a real utilização nas atividades do jardim de infância. Rute voltou a valorizar o papel da equipa, mas também a salientar falta de formação pessoal e de equipamentos necessários à intervenção nesta área.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

“O contrário do silêncio não é necessariamente a fala”

Angel Rivière (1993)

Persuadido por esta afirmação encetei este estudo por acreditar no direito de toda a pessoa a “expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, interagir com os outros, ..., enfim comunicar” (Nunes, 2001, p.68). Simultaneamente nasceu o interesse por conhecer o “lugar” da CAA em contextos onde as crianças dos 0-6 anos fazem as suas aprendizagens. Surgiu, assim, este estudo que tem por finalidade conhecer, descrever e analisar as perspetivas dos profissionais de IP acerca do conhecimento e formação que possuem ao nível da CAA e da utilização dos respetivos SAAC.

Assim, neste capítulo apresentamos as conclusões a que chegamos com a realização deste estudo, assim com, as suas limitações e algumas recomendações para futuras investigações.

Assim, passo a apresentar as conclusões a que cheguei.

A importância da formação em CAA

A formação tem sido considerada uma estratégia para neutralizar as barreiras para a inclusão na primeira infância (Smith & Rose, 1994, citado por Mulvihill, et al., 2002). De facto, um dos pressupostos à plena inclusão dos alunos utilizadores de CAA é contínua necessidade de formação dos profissionais das equipas (Soto et al., 2001b). (Walker, 1990, citado por Rosell & Basil, 1998)

Neste estudo, as participantes são unânimes em considerar a formação em CAA como fundamental para uma adequada intervenção junto de crianças utilizadoras de SAAC sendo mesmo que algumas consideram a falta de formação como uma das principais barreiras à adequada utilização dos SAAC. Simultaneamente verificamos a tomada de consciência de que a formação que possuem fica aquém das necessidades para enfrentar os desafios que uma criança com perturbações da comunicação apresenta. Num estudo realizado por Kent-Walsh e Light (2003) os participantes referem-se à sua própria formação (ou a falta dela) ao nível da CAA como uma

limitação à sua capacidade de corresponder às necessidades das crianças. Também Stoner (2010) apresenta as conclusões de um estudo onde é realçada a necessidade de formação das equipas sob o risco da CAA não ser eficazmente implementada. No estudo de Hunt e Soto (2002) os participantes dão ênfase à necessidade dos profissionais possuírem competências para operar com o SAAC e simultaneamente capacitar o utilizador a usar o mesmo como uma ferramenta de participação social.

Schirmer (2009) alerta para a necessidade de pensar e repensar a formação dos profissionais que intervêm com utilizadores de CAA já que são muitos os profissionais que necessitam de formação nesta área. O mesmo autor, que considera a CAA como uma área interdisciplinar, preconiza que profissionais da educação e da saúde devem ser parte integrante da formação pois são o apoio fundamental do processo de inclusão do aluno. A este propósito as participantes, que apresentam percursos e formações de base heterogéneas, reivindicam mais formação quer na sua formação de base quer quando se deparam com crianças utilizadoras de CAA. Sobre este último aspeto, no estudo de Kent-Walsh e Light (2003) é recomendado que a equipa colabore no processo de transição quando os educadores e/ou crianças são colocados de novo na sala de aula. Por sua vez, Correia (2008) torna clara a necessidade das escolas proporcionarem formação de acordo com os seus objetivos, considerando-a indispensável quando nos referimos à inclusão de alunos com NEE.

Focando-se nos profissionais de educação, Schirmer (2009) salienta a necessidade de estes terem acesso ao conhecimento teórico e prático na área da CAA quer na sua formação inicial, quer como formação contínua.

Sendo este estudo direcionado para a formação dos profissionais de IP há por parte das participantes diversas referências ao papel da família dos utilizadores. Algumas participantes incluem a família como elemento da equipa valorizando os seus saberes, outras encontram alguma resistência à implementação de SAAC. Há ainda referências à necessidade da formação ser dirigida também à família.

De facto, Ronski e Sevcik (2005) preconizam que, para que se possa garantir uma eficiente implementação de SAAC a formação sobre os mesmos deve estender-se, para além dos profissionais, às famílias das crianças acompanhadas pelas equipas de IP.

Ainda no âmbito da formação, deparamo-nos com um conjunto de preconceitos, aos quais Ronski e Sevcik (2005) chama de “mitos”, que são possíveis de constatar quer da parte de alguns profissionais, com certeza os menos sensibilizados ou conhecedores, quer da parte das famílias. Referimo-nos a ideias como a de que a implementação de SAAC inibe o desenvolvimento da linguagem e da fala ou que há uma idade mínima para os SAAC serem implementados, algo que a investigação contradiz. Estes mitos dificultam o reconhecimento por parte das famílias e alguns profissionais da importância dos SAAC para crianças com perturbações da comunicação o que causa desinvestimento e resistência à sua implementação.

Estas constatações sugerem que, como vimos anteriormente, a formação tenha, também, como destinatários as famílias das crianças utilizadoras de SAAC. Concomitantemente uma adequada articulação entre todos os intervenientes com a eminente “trocas de saberes” facilitará a consciencialização do papel primordial da CAA. Kuester (2000, citado por Mulvihill et al., 2002) sugerem que para uma inclusão bem sucedida é fundamental a existência de atitudes positivas por parte dos profissionais e que uma estratégia promotora dessas atitudes é a formação contínua daqueles.

Neste estudo fica patente a importância de todos os interlocutores conhecerem os SAAC, o seu funcionamento e adotarem atitudes positivas pelo que a formação em CAA é um aspeto que deve ser claramente considerado e abranger todos os intervenientes, tornando-os mais competentes e envolvidos no processo comunicativo da criança.

O papel fundamental do trabalho em equipa

Todas as entrevistadas fazem reflexões aprofundadas sobre a importância do trabalho em equipa, considerando a sua falta como uma outra grande barreira à adequada utilização dos SAAC.

O papel do trabalho em equipa na inclusão de crianças utilizadoras de SAAC é, também, referenciado por vários autores dos quais destacamos Almeida (2009), Beukelman e Mirenda (2013), Giangreco (2000), Kent-Walsh e Light (2003), Soto, et al. (2001b) e Stoner (2010).

Almeida (2009) preconiza que é indispensável que exista um verdadeiro trabalho de equipa que assegure a partilha dos mesmos objetivos e estratégias de modo a proporcionar o bem-estar da criança e da família. Num caso apresentado por Stoner (2010) a coesão da equipa, a resolução de problemas e a comunicação foram as barreiras encontradas à implementação do SAAC. Como tal, o mesmo autor considera que o sucesso do aluno depende da capacidade da equipa para comunicar e agir eficazmente sobre os desafios da implementação de SAAC.

Num estudo de Soto, et al. (2001b) os participantes destacam a capacidade de trabalhar em equipa como uma competência fundamental para uma adequada prestação de serviços às crianças utilizadoras de CAA. Para que tal ocorra, é necessário que cada profissional valorize o contributo dos outros elementos independentemente dos papéis e profissão que desempenham. No nosso estudo, algumas participantes referem que se socorrem dos outros elementos da equipa para ultrapassar as suas dificuldades dando relevância à “partilha de saberes”. Tal prática vem ao encontro de Giangreco (2000) que realça que no trabalho em equipa todos os elementos são avaliados pelos outros o que os torna mais capazes de se unir criando um todo que é mais forte do que qualquer elemento isolado.

As participantes corroboram a ideia de que todos os intervenientes devem ter um papel ativo na implementação dos SAAC salientando o papel da família no processo de implementação, escolha do sistema e vocabulário, mas também na utilização contextualizada do mesmo. Esta ideia vai de encontro ao do que é preconizado por Beukelman e Mirenda (2013), que defendem que uma intervenção adequada em CAA requer, em todos os seus momentos, colaboração entre os elementos da equipa que contempla, para além do próprio utilizador, a sua família e elementos de várias disciplinas profissionais.

Num estudo de Kent-Walsh e Light (2003) sobre a inclusão de crianças utilizadoras de CAA em que são sugeridos um conjunto de reflexões e recomendações aos profissionais, a comunicação e colaboração efetivas, eficazes e contínuas entre elementos da equipa é constantemente referida como premissa de uma equipa bem sucedida na inclusão destas crianças. Este princípio, no entanto, nem sempre é implementado com sucesso.

Este estudo, porém, também evidencia a dificuldade que os profissionais têm para se encontrarem de forma a atuarem como equipa de trabalho.

São feitas referências à falta de articulação entre elementos da equipa ou destes com a família e o fator mais mencionado é a falta de tempo para que essa colaboração ocorra. No estudo de Soto, et al. (2001b) os participantes elegem as reuniões de equipa como momento facilitador dessa articulação e no estudo de Kent-Walsh e Light (2003), referido anteriormente, os participantes reconhecem um conjunto de barreias relacionadas consigo próprias que, para além da deficiente formação, contempla limitações de tempo para uma adequada aprendizagem sobre os SAAC, a preparação e o planeamento da intervenção.

Como equipa de trabalho, é necessário despender mais tempo a desenvolver uma estrutura partilhada, a esclarecer os papéis, a construir consensos e a envolver todos os profissionais e família (Giangreco 2000) para que, como refere uma participante, haja uma intervenção coerente junto da criança. Na mesma linha de pensamento West e Idol (1990, citados por Hunt et al., 2002) enfatizam a necessidade da equipa, que não será demais lembrar inclui a família, encontrar oportunidades para partilhar conhecimentos, identificar objetivos e construir planos de intervenção.

(Giangreco, 2000) sugere que nos questionemos constantemente sobre se os nossos esforços resultaram em melhor qualidade de vida para as crianças. Para respondermos afirmativamente o autor considera que é necessário que esse empenho responda às necessidades daquelas. O trabalho em equipa terá, assim, de ser integrado da forma mais natural possível, com o conhecimento especializado e competências de várias disciplinas para garantir uma intervenção adequada junto das crianças utilizadoras de SAAC's.

Utilização de SAAC e Tecnologias de apoio

A utilização conjunta de sistemas gráficos e gestuais é uma prática usada pelas participantes e considerada uma mais-valia na sua intervenção. O recurso a fotos e a SPC, colocados em suportes de baixa tecnologia, é comum a todas as participantes embora algumas reconheçam pouco conhecimento sobre os mesmos. O recurso a gestos de uso comum aos membros da comunidade linguística é referido por todas mas também o uso do sistema Makaton é referenciado.

Quanto ao uso de tecnologias de apoio (TA) é curioso, e até intrigante, que apenas umas das participantes se refira às chamadas ajudas de alta tecnologia. As restantes apenas se referem à elaboração de quadros de rotinas, cadernos e quadros de comunicação.

O não uso de dispositivos de alta tecnologia mereceria uma reflexão mais aprofundada tendo em conta o atual desenvolvimento tecnológico que nos oferece um conjunto de tecnologias de apoio à comunicação, onde se destacam as diferentes formas de acesso e os sistemas com fala sintetizada, e a sua relevância no atendimento eficaz às crianças com NEE que apresentam perturbações da comunicação.

Este estudo permite apenas constatar algum desconhecimento destes dispositivos por parte da maioria das participantes. Neste âmbito, uma das participantes é incisiva ao constatar a falta recursos materiais e equipamentos como computadores e *software* específico.

Benefícios para a criança e família

A implementação de SAAC com crianças com perturbações da comunicação em idade de IP é reconhecidamente uma mais-valia. As participantes do estudo encontram um conjunto de benefícios para as crianças e suas famílias. Para as crianças, antes de mais, a capacidade de comunicar permite proporcionar um conjunto de oportunidades no âmbito da interação e socialização com pares e adultos, com a consequente possibilidade de participação nos seus diferentes contextos de vida, evitando o seu natural isolamento. A utilização de SAAC pode ainda conferir à criança um grau de autonomia que permita a partilha de ideias, demonstração de interesses e necessidades, com a consequente satisfação destas, as quais se tornam um facilitador da sua autoestima, com impacto positivo no seu comportamento. Uma das participantes refere-se à comunicação como o cerne do desenvolvimento pelo que, na sua opinião, a competência da criança na utilização de SAAC permitirá melhorar o seu desenvolvimento cognitivo.

Os benefícios para a família são inerentes aos da criança nomeadamente uma maior e mais harmoniosa interação entre família e criança que gera tranquilidade, bem-estar e qualidade de vida. Estes benefícios serão tanto mais evidentes se os

profissionais atribuírem um papel relevante à família na implementação do SAAC e, simultaneamente, conhecerem e reconhecerem as competências da criança e da família, mas também os seus interesses, necessidades e outros fatores familiares, culturais e ambientais (Stoner, 2010).

Em jeito de conclusão apresento um conjunto de recomendações apresentadas pelos participantes do estudo de Kent-Walsh e Light (2003) que vão de encontro às conclusões deste estudo e que fazem referência a aspetos como a eficácia do trabalho em equipa, a necessidade de providenciar formação em CAA para os diversos intervenientes, a necessidade de dispor de tempo para o planeamento e facilitar as transições no momento em que o profissional se depara com a criança pela primeira vez. A estes aspetos acrescento a disponibilidade dos profissionais para uma aprendizagem permanente e o aumento do envolvimento das famílias que são apresentados por Giangreco (2000).

LIMITAÇÕES

A primeira limitação que encontro neste estudo é facto do mesmo ter sido realizado num momento em que as Equipas de Intervenção se encontravam num processo de transição para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce e, portanto poder não refletir a nova realidade da Intervenção Precoce em Portugal.

Observo ainda como limitação não ter incluído os assistentes operacionais que interagem frequentemente com as crianças utilizadoras de SAAC.

RECOMENDAÇÕES

Após a conclusão deste trabalho, face às conclusões e limitações do mesmo, parece-me pertinente serem, no futuro, desenvolvidos outros estudos que, dando continuidade a este, permitam englobar participantes das, entretanto criadas, Equipas Locais de Intervenção (ELI's) que segundo o SNIPI (2014) é constituído em Portugal continental por um total de 150 equipas das quais 37 pertencem à Subcomissão de Coordenação Regional Norte.

Igualmente pertinente seria a realização de estudos que abrangessem os assistentes operacionais e as famílias de utilizadores de SAAC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acabado, J. A. (1993). *A iniciação à leitura e o professor Janeiro Acabado: vida e obra*. Beja: Associação de Municípios do Distrito.
- Almeida, I. C. (2010). O modelo de intervenção centrado na família: da teoria à prática. *Revista Diversidades*, 27, 12-16.
- Almeida, I., C. (2009). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. A., Piza, M. H., & Lamônica, D. A. C. (2005). Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2), 233-240.
- Almirall, C. B. (1988a). Interacción social en usuarios de sistemas de comunicación no vocal. In C. B. Almirall, & R. P. Bellacasa (Eds.), *Comunicación aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no-vocal* (p. 113-136) Madrid: Inerser.
- Almirall, C. B. (1988b) Sistemas de comunicación no-vocal: clasificación y conceptos básicos. In C. B. Almirall & R. P. Bellacasa (Eds.), *Comunicación aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no-vocal* (p. 19-47) Madrid: Inerser.
- Amaral, I. (1996, novembro). *Comunicação com crianças surdocegas*. Comunicação apresentada no Segundo Congresso Iberoamericano de Comunicación Alternativa y Aumentativa. Recuperado em 2010, setembro 3, de <http://enlaces.c5.cl/Congreso/HTML/charla2.htm>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (1982). *Language – committee on language*. Recuperado em 2013, julho 22, de <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2005). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: position statement. Recuperado em 2013, julho 22, de <http://www.asha.org/policy/PS2005-00113/>

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2010a). *Augmentative and alternative communication (AAC)*. Recuperado em 2013, julho 22, de http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/#what_is
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2010b). *Communication services and supports for individuals with severe disabilities: FAQs*. Recuperado em 2013, julho 22, de <http://www.asha.org/NJC/faqs-aac-basics.htm>
- Anditec (2012). *Boardmaker + Speaking Dynamically*. Recuperado em 2012, junho 16, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=productdetails&virtuemart_product_id=32&virtuemart_category_id=43
- Anditec (2012). *Grid 2*. Recuperado em 2012, junho 16, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=productdetails&virtuemart_product_id=13&virtuemart_category_id=3&Itemid=135
- Anditec (2012). *SICAM'12*. Recuperado em 2014, fevereiro 16, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=productdetails&virtuemart_product_id=45&virtuemart_category_id=14&Itemid=148
- Anditec (2014). *Acesso pelo Olhar*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=category&virtuemart_category_id=5&Itemid=136
- Anditec (2014). *Alternativas ao rato*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=category&virtuemart_category_id=2&Itemid=137
- Anditec (2014). *Comunicadores*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=category&virtuemart_category_id=10&Itemid=142
- Anditec (2014). *Manípulos*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_virtuemart&view=category&virtuemart_category_id=4&Itemid=140
- Anditec (2014). *Manual do utilizador do GRID 2*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/images/PDFS/Manual_GRID_2.pdf
- Anditec (2014). *Quadros Speaking Dynamically*. Recuperado em 2014, setembro 22, de http://www.anditec.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=45:quadros-speaking-dynamically&catid=12&Itemid=178

- Araújo, R. C. T., Deliberato, D., & Braccialli, L. M. P. (2009). A Comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In D. Deliberato, M. J. Gonçalves, & E. C. Macedo (Eds.), *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa* (pp. 275-284). São Paulo: Memnom Edições Científicas.
- Associação de Pais e Amigos das Crianças Inadaptadas (APACI) (2008). Material elaborado na instituição.
- Azevedo, L. & Ponte, M. N. (1996, novembro). *O computador como tecnologia de apoio ao desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades neuromotoras graves*. Comunicação apresentada no Segundo Congresso Iberoamericano de Comunicación Alternativa y Aumentativa. Resumo recuperado em 2010, setembro 3, de <http://enlaces.c5.cl/congreso/HTML/charla5.htm>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação: processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beukelman, D. (2003). Upfront. *Augmentative Communication News*, 15(2), 1-2.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4ª Ed.). Baltimore: Brookes.
- Birck, V. R. & Keske, H. I. (2008). A Voz do Corpo: A Comunicação Não-Verbal e as Relações Interpessoais. Comunicação apresentada no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondy, A. & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1-19.
- Bondy, A. (2001). PECS: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2(2), 127-132.

- Brandão, M. T. (2007). *Intervenção Precoce - Parecer sobre o Despacho Conjunto nº 891/99*. Recuperado em 2010, setembro 23, de http://www.fmh.utl.pt/feei/docs/despacho_891.pdf
- Bryen, D. N., Carey, A., & Frantz, B. (2003). Ending the silence: Adults who use augmentative communication and their experiences as victims of crime. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 19, 125-134.
- Carcelén, M. L. D. (2004). *Las Voces del Silencio* (2ª Ed.). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Catálogo Nacional de Ajudas Técnicas (CAN) (2014). *Boarmaker*. Recuperado em 2014, setembro 22, de <http://www.ajudastecnicas.gov.pt/ProductView.action?productID=280>
- Cazeneuve, J. (1976). *Guia Alfabético das Comunicações de Massas*. Lisboa: Edições 70.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Loc Le, LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213–231.
- Cook, A. M. & Hussey, S. M. (1995). *Assistive technologies: Principles and practice*. St. Louis California: Mosby-Year-Book.
- Corraze, J. (1982). *As comunicações não-verbais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cortelazzo, I. B. C. (2006). *Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: Colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas*. Comunicação apresentada no I Forum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente. Recuperado em 2012, março 12, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lhfOzh_hYa8J:www.boaula.com.br/iolanda/fotumta/apresenta/cortelazzoPA.doc+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- Costa, M. F. F. A. C. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Unpublished Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1), 5-15.

- Cress, C. J. & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 19(4), 254-272.
- Cuadrado, J. (1993). Qué son los sistemas alternativos de comunicación? In M. Sotillo (Ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cummings, L. (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal* (6ª Ed.). São Paulo: Summus.
- DEC/NAEYC (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Recuperado em 2013, junho 22, de http://npdci.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril.
- Department of Human Services, Victoria, Disability Services (2000). *Supporting people who have complex communication needs* Recuperado em 2013, junho 22, de http://www.dhs.vic.gov.au/__data/assets/pdf_file/0003/596721/Disability_supporting_people_complex_comms_needs_workbook_pdf_030310.pdf
- Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro.
- Downing, J. D. (2005) *Teaching communication skills to students with severe disabilities* (2ª Ed.). London: Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Yoder, D. E., & Nance, J. (1997), Integrated communication and literacy instruction for a child with multiple disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(3), 142-150.
- Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245.
- Eriksson, L. (2006). Participation and disability – a study of participation in school for children and youth with disabilities. Stockholm: Universitetservice AB.

- Farias, L. (2009). A equipe interdisciplinar na intervenção precoce: Desafios e conquistas. In D. Deliberato, M. Gonçalves, & E. Macedo (Eds.), *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnom Edições Científicas.
- Fernandes, H. (2009). Material desenvolvido pelo autor. Barcelos.
- Ferreira, M., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. Lisboa: SNRIPD.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Frost, L. A. & Bondy, A. S. (1996). *PECS. El sistema de comunicacion por intercambio de figuras*. Manual de entrenamiento. Peru: PECS Spanish Edition.
- Ganz, J. B. & Simpson, R. L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the picture exchange communication system in children with characteristics of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 395-409.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giangreco, M.F. (2000). Related services research for students with low incidence disabilities: Implications for speech-language pathologists in inclusive classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 31, 230-239.
- Glennen, L. (1997). Augmentative and Alternative Communication Systems. In S. Glennen & D. C. DeCoste, *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Gomes, M. A. (2010). Inclusão: Um estudo qualitativo sobre as perspectivas dos pais de jovens com deficiência intelectual. Unpublished Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia Editora.

- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children, 14*(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. (2005a). An overview of the developmental systems model for early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (p. 3-28). Maryland: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. (2005b). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (p. 59-67). Maryland: Paul H. Brookes.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *AAC Augmentative and Alternative Communication, 18*(1), 20-35.
- Imagina (2014). *A voz ao teu alcance!* Recuperado em 2014, julho, 22, de <http://www.imagina.pt/produtos/educaçao-especial/auxiliares-de-comunicaçao/vox4all/>
- Imagina (2014). *Curso à distância: Vox4all – criar, comunicar e aprender com tablets.* Recuperado em 2014, julho, 22 de <http://bica.imagina.pt/2013/curso-a-distancia-vox4all-criar-comunicar-e-aprender-com-tablets/>
- Imagina (2014). *Escrita com Símbolos.* Recuperado em 2014, julho, 22 de <http://bica.imagina.pt/2008/escrita-com-simbolos-no-apoio-a-terapia-da-fala/>
- International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) (2010). What is AAC?. Recuperado em 2013, julho 23, de <http://www.isaac-online.org/english/what-is-aac>
- Kent-Walsh, J. & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), 104-124.
- Lasker, J. P. & Bedrosian, J. L. (2000). Acceptance of AAC by adults with acquired disorders. In D. R. Beukelman, K. M. Yorkston, & J. Reichle (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication for Adults with Acquired Neurologic Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 137-144.
- Lima, F. (2009). Material desenvolvido pela autora. S.J. da Madeira.
- Marques, D. (2009). Material desenvolvido pela autora. S.J. da Madeira.
- Maroy, C. (2005). A análise quantitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Martín, M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación con ayuda. In M. Sotillo (Eds.), *Sistemas alternativos de comunicación* (p. 43-88). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Millar, D., Light, J., & Schollosser, R. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of speech, language and hearing research*, 49(2), 248-261.
- Mulvihill, B. A., Shearer, D. & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 197-215.
- Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., & Duncan, M. M. (2007). *Autism Spectrum Disorders: A Handbook for Parents and Professionals*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança multideficiente: guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ourand, P. (1999). *AAC with the ALS population*. Comunicação apresentada no Technology And Persons With Disabilities Conference 1999 - California State University Northridge (CSUN). Recuperado em 2013, agosto 4, de <http://www.csun.edu/cod/conf/1999/proceedings/session0252.htm>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). London: Sage.

- Pelosi, M. (2009). Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da Terapia Ocupacional. In D. Deliberato, M. Gonçalves, & E. Macedo (Eds.), *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa* (163-173). São Paulo: Memnom Edições Científicas.
- Pereira, A. & Serrano, A. (2010). Abordagem centrada na família em Intervenção Precoce: Perspectivas histórica, conceptual e empírica. *Revista Diversidades*, 27, 4-11.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro: CIDINE.
- Preston, D. & Carter, M. (2009). A review of the efficacy of the picture exchange communication system intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1471-1486.
- Puig de la Bellacasa, R. & Muniaín, P. (1988). Ayudas técnicas para la comunicación no vocal. In C. B. Almirall & R. P. Bellacasa (Eds.), *Comunicación aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no-vocal* (49-81). Madrid: Inerser.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rivière, A. (1993). Prólogo. In M. Sotillo (Ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodriguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romski, M. & Sevcik, R. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Rosell, C. & Basil, C. (1998). Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características e critérios para su uso. In C. B. Almirall, E. Soro-Camats, & C. R. Bultó (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones* (p. 7-21). Barcelona: Masson, S.A.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (p. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Schirmer, C. R. (2009). Formação de professores para atuar na área de comunicação alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In D. Deliberato,

- M. Gonçalves, & E. Macedo (Eds.), *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa* (p. 264-274). São Paulo: Memnom Edições Científicas.
- Serrano, A. & Pereira, A. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 24(40), 163-180.
- Serrano, A. M. & Abreu, F. (2010). Intervenção Precoce na DREER: Um Projecto de Investigação-Acção. *Revista Diversidades*, 27, 24-27.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (2000a). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (2ª ed.) (p. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (2000b). Preface. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (2ª ed.) (pp. XVII-XVIII). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communications*, 15, 183-190.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Dgidc
- Simeonsson, R. J. (1996). Family expectations, encounters and needs. In M. Brambring, H. Rauh & A. Beelmann (Eds.), *Early childhood intervention: Theory, evaluation and practice* (pp. 196-207). New York: De Gruyter.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.) *Rethinking Methods in Psychology* (p. 9-26). London: Sage Publications.
- SNIPI (2014). *Rede de Serviços*. Recuperado em 2014, outubro 7, de <http://www.dgs.pt/ms/12/default.aspx?id=5525>
- Soro-Camats, E. (1998) Uso de ayudas técnicas para la comunicación, el juego, la movilidad y el control del entorno: un enfoque habilitador. In C. B. Almirall, E. Soro -Camats, & C. R. Bultó (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones* (p. 23-41). Barcelona: Masson, S.A.

- Soto, G., Muller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001a). Critical issues in the inclusion of students who use AAC: an educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 17, 62-72.
- Soto, G., Muller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001b). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: a team perspective. *Language, speech and hearing services in schools*, 32, 51-56.
- Stoner, J. B., Angell, M. E. & Bailey, R. L. (2010). Implementing Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Educational Settings: A Case Study. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(2), 122–135.
- Sturm, J. (1998). Educational inclusion of AAC users. In D. Beukelman & P. Mirenda (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (p. 391-424). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Suárez, M., Aguilar, A., Rosell, C., & Basil, C. (1998). Ayudas de alta tecnologia para el acceso a la comunicación y a la escritura. In C. B. Almirall, E. Soro-Camats, & C. R. Bultó (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones* (p. 43-61). Barcelona: Masson, S.A.
- Tobii (2014). *Assistive Technology Products (AAC)*. Recuperado em 2014, setembro 22, de <http://www.tobii.com/i-series>
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (p. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 171-202.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Von Tetzchner, S., Brekke, K., Sjøthun, B., & Grindheim, E. (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira Educação Especial*, 11(2), 151-184.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1973) *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Editora Cultrix.

ANEXOS

ANEXO A: Guião de Entrevista

Género M F

Idade _____

Habilitações académicas _____

Concluído no ano _____

Escola(s) / Instituto(s) / Universidade(s) de Formação _____

Profissão _____

Contexto educacional onde trabalha: _____

Anos de serviço na profissão _____

Esta entrevista servirá de base para a elaboração da tese do aluno Hugo André da Silva Martins Fernandes, do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Intervenção Precoce – Universidade do Minho.

Este trabalho pretende recolher informação acerca da Formação em Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação (SAAC) dos Profissionais de Intervenção Precoce.

1. Qual o seu percurso na utilização de SAAC?
2. Qual a sua formação em Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA)?
 - 2.1. Que tipo de formação possui (cadeira – bacharelato ou licenciatura -, seminário, congressos, cursos específicos, estágios, partilha e troca de informação com outros colegas/profissionais, autoaprendizagem, outro)?
 - 2.2. Onde obteve essa formação (universidade, instituto, escola superior, centro de formação, etc.)

3. O que entende por Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa?
4. Quais os objetivos da CAA?
5. Que profissionais considera que devem implementar a CAA?
6. Considera que a formação que possui vai de encontro às práticas que implementa no âmbito da CAA?
 - 6.1. Ao nível da avaliação?
 - 6.2. Ao nível da planificação da intervenção?
7. Tendo em conta a sua experiência na utilização de SAAC que competências considera importantes para uma adequada utilização dos mesmos?
8. Tem sentido dificuldades/barreiras na utilização de SAAC?
9. Que necessidades sente ao nível da formação em SAAC?
10. Que tipo(s) de SAAC utiliza (com e sem ajuda)?
11. Recorre à utilização conjunta de mais de que um sistema (com e sem ajuda)? Se sim, quais?
12. Que tecnologias de apoio utiliza como suporte aos SAAC (digitalizadores, computadores, software, etc.?)
13. Que outros suportes/recursos à comunicação utiliza (cadernos, tabelas, quadros de acrílico, etc?)
14. Recorre à utilização combinada de tecnologias de apoio e outros suportes? Se sim, quais?
15. Quais as razões que, do seu ponto de vista, mais dificultam a implementação de SAAC, nesta faixa etária (0-6 anos)?
16. Considera que a CAA promove benefícios para a criança com perturbações da comunicação e sua família?
 - 16.1. Se sim, diga quais os mais pertinentes
 - 16.2. Se não, porquê?
17. A formação que possui possibilita trabalhar com a família na implementação dos SAAC?
18. Há algum outro aspeto que gostaria de partilhar connosco?